

**Utvärdering av integrativ undervisning i
akademiskt skrivande på
Folkhälsoprogrammet och
Högskoleingenjörsprogrammet i
nätverksteknik samt Data och nätverk**

MALIN LARSSON

Under åren 2015-18 har Mälardalens högskola satsat på att låta de tidigare supportverksamheterna i akademiskt skrivande och studieteknik ingå som integrativa delar på program. Denna text har till syfte att beskriva och problematisera de integrativa delarna i akademiskt skrivande.

Bakgrund

Tendensen generellt är att akademiskt skrivande, som tidigare setts som en supportfunktion, alltmer kommer att betraktas som kontextuellt situerad och därmed bäst fungerar som en integrativ del i den ordinarie utbildningen. Synsättet har sin grund i framväxten av forskningen kring *academic literacies* där akademiskt skrivande ses som kontextuell och ämnesanknutet men där studenten också ses som en resurs och medskapare i sin roll som skribent istället för som tidigare där studenten setts genom ett bristperspektiv (Lea & Street, 1998; 2006, Lea, 2016). Wahlandt (2016) beskriver ett helhetsperspektiv med samarbeten tillsammans med lärare på program som något tidigare "sällsynt". Istället fokuserades resurserna kring akademiskt skrivande på individuell handledning.

Under senare år har dock läget kommit att succesivt ändras och resurserna som tidigare lagts på skriarstugor etc. har delvis lagts på mer program- och kursnära samarbeten. Wahlandt (2016) visar, med exempel från Göteborgs universitet, hur det lagts en strimma av skrivande i grundlärarprogrammets första delkurs som utarbetats i samarbete med kursens lärare. Studenterna upplevde strimman som värdefull för deras framtida akademiska studier.

På Södertörn har ett projekt, i syfte att integrera såväl skriv- som sökfärdigheter i ordinarie utbildning, pågått sedan 2013 (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Hjalmarsson, Nikolaidou, Sköldvall & Eklund Heinonen, 2016; Söderlundh, Lind & Nordström, 2017; Sköldvall, Rising & Danielsson, 2017). Effekterna har inte alltid varit de önskade och även om man från början var tydlig med att de moment som från början tillhandahölls av företrädare från bibliotek och studieverkstad så småningom skulle övertas av lärarna i den ordinarie utbildningen beskrivs överlämningen som problematisk. Lärarna har angett tidsbrist som ett av skälen till varför det varit svårt att genomföra insatserna utan stöd. Det har helt enkelt inte hunnits med. Andra lärare anger dock både brist på intresse och osäkerhet som skäl till varför överföringen inte lyckats i den utsträckning man hoppats. Ett undantag visade sig vara polisutbildningen där överlämningen fungerat bra. De framgångsfaktorer man ser är att det krävs ett stort engagemang men också mandat att genomföra förändringar samt kontinuitet; att byta ut kurslärare var inte gynnsamt för en fungerande överlämning (Söderlundh, Lind & Nordström). Projektet har även studerats ur andra vinklar. Studenterna som deltagit i projektet upplever att momenten varit till nytta i ganska stor/ hög utsträckning eller åtminstone i viss utsträckning. Endast 0.2 % av de tillfrågade studenterna uppgav att momenten inte varit till någon nytta. Studenterna uppger själva att det viktigaste i momenten varit hur formalia ska skrivas men de har också fått ökade kunskap inom informationssökning och textuppbyggnad. Lärarna som deltog ser inte att studenterna förmått att överföra det som de arbetade med i den aktuella kursen till andra kurser men det som ses som positivt är att momenten gett studenter och lärare en gemensam bas för hur ombearbetning ska ske. Över huvud taget uppger lärarna att de fått nya språkliga redskap för att undervisa och prata om akademiskt skrivande vilket är en viktig erfarenhet av projektet enligt Eklund Heinonen och Sköldvall. Den tysta kunskapen kring det akademiska skrivandet upplevs ofta som problematiskt och ses som en av anledningarna till att studenter har svårt att se och uppnå kraven för skrivandet (Strand, 2013; Lillis & Turner, 2001). Även studenternas skrivuppgifter har studeras inom ramen för projektet (Hjalmarsson, Nikolaidou, Sköldvall & Eklund Heinonen) där man bland annat konstaterar att hur bra undervisning om akademiskt skrivande än är så är responsen det

som har mest betydelse för utfallet. Respons måste därför betraktas som en central aspekt i arbetet med skrivutvecklingen konstaterar de.

Detta att utvärderingar kräver att nivån på examensarbetet höjs tycks vara en av drivkrafterna för att införliva akademiskt skrivande på utbildningarna. Klonowska och Ask (2016) menar att samma incitament ligger till grund för deras implementering av akademisk slinga på ett program vid högskolan i Kristianstad. Borell (2011), som skriver om ett skrivintegrerande projekt på socionomutbildningen fokuserar istället studenternas bristande kunskaper som menligt inverkan på professionalismen och skrivandet som en del av yrkeslivet, och inte bara utbildningen. Detta är även fokus för Strand (2013). Han argumenterar för att skrivandet måste ske ämnesdisciplinärt eftersom själva nyttan med skrivandet är att studenterna socialiseras in i en diskursgemenskap. Detta inte bara för att förstå ämnesskrivandets särart men också för att tränas i själva färdigheten att socialiseras in i en skrivtradition eftersom kommande profession kan komma att kräva just den sortens socialiseringsprocess.

Metod

Under tre år har *Folkhälsoprogrammet* och *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik* samt *Datornätverk och datakommunikation* samarbetat med Mälardalens högskolepedagogiska enhet, CeSAM, med inriktning mot akademiskt skrivande och studieteknik. CeSAM har bidragit med föreläsningar, workshops och respons riktad mot studenterna. Studien består av material insamlat vid olika tidpunkter under de tre år som satsningen pågått och består av skriftliga utsagor i form av utvärderingar och en enkät med frisvar. För *Folkhälsoprogrammet* har material samlats in vid fyra tillfällen: Hösten 2015 och 2017 i form av en utvärdering där studenterna på termin 1 ombads reflektera över de lärtillfällen i akademiskt skrivande som de erbjöds under terminen. De ombads sortera sina reflektioner under rubrikerna "Vad var bra?" och "Vad kunde göras bättre?". Hösten 2016 fick de studenter som deltagit i utvärderingen 2015 återigen skatta värdet av de tillfällen de deltagit i ett år tidigare. Detta för att se om studenterna över tid ändrat inställning till undervisningen samt om de såg den ur ett annat perspektiv när de blivit mer erfarna studenter. Dessutom genomfördes en enkät riktad till studenter på samtliga år av utbildningen under våren 2018.

För *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverk och data* samt *Datornätverk och datakommunikation* har data insamlats vid två tillfällen: Hösten 2016 genom en utvärdering med uppmaningarna "Nämn två saker som varit bra och som du tar med dig från nn föreläsningar" kring akademiskt skrivande samt "Förslag på förändringar eller något du saknat". Dessutom genomfördes en enkät med fritextsvar under våren 2018.

En enkät till lärarna på ovan nämnda program skickades ut under våren 2018 men trots upprepade påminnelser var svarsfrekvensen så låg att resultatet inte kommer att redovisas här

Folkhälsoprogrammet

Folkhälsoprogrammet har under fler år arbetat med programutveckling varav det akademiska skrivande varit ett av fokusområdena.

På folkhälsoprogrammet har upplägget sett lite olika ut över de tre år som projektet pågått. Det beror mestadels på svårigheter av schemateknisk art men i grunden är upplägget i stort detsamma. Termin 1 erbjuds studenterna en inledande föreläsning där en skrivuppgift knuten till kurslitteraturen presenteras. Detta följs sedan upp med ytterligare en föreläsning där tanken är att studenterna ska ha börjat skriva på uppgiften som presenterades vid det första tillfället. Detta för att studenterna när de väl börjat skriva förhoppningsvis kan ställa de frågor som behövs för att komma vidare med sitt

skrivande. De första åren följdes detta upp med responsseminarier där studenterna fick rollen av kamratgranskare. De har dock varit svåra att schemalägga och ersattes därför med möjlighet till lärarledd handledning. Under 2018 då en ny lärplattform introducerats användes dennas responsfunktion och studenterna fick då respons av tre andra studenter. Efter detta lämnas texten in till den pedagogiska utvecklaren som bedömer språk och utförande i syfte att ge studenterna respons. Ibland får studenterna i uppdrag att förbättra texten och lämna den till den pedagogiska utvecklaren för en andra granskning. Denna lämnas sedan över till kursansvarig som genom att ta del av den också kan se vilka av studenterna som behöver mer stöttning i sin språkutveckling. Texten bedöms inte med betyg utan enbart genom formativ bedömning.

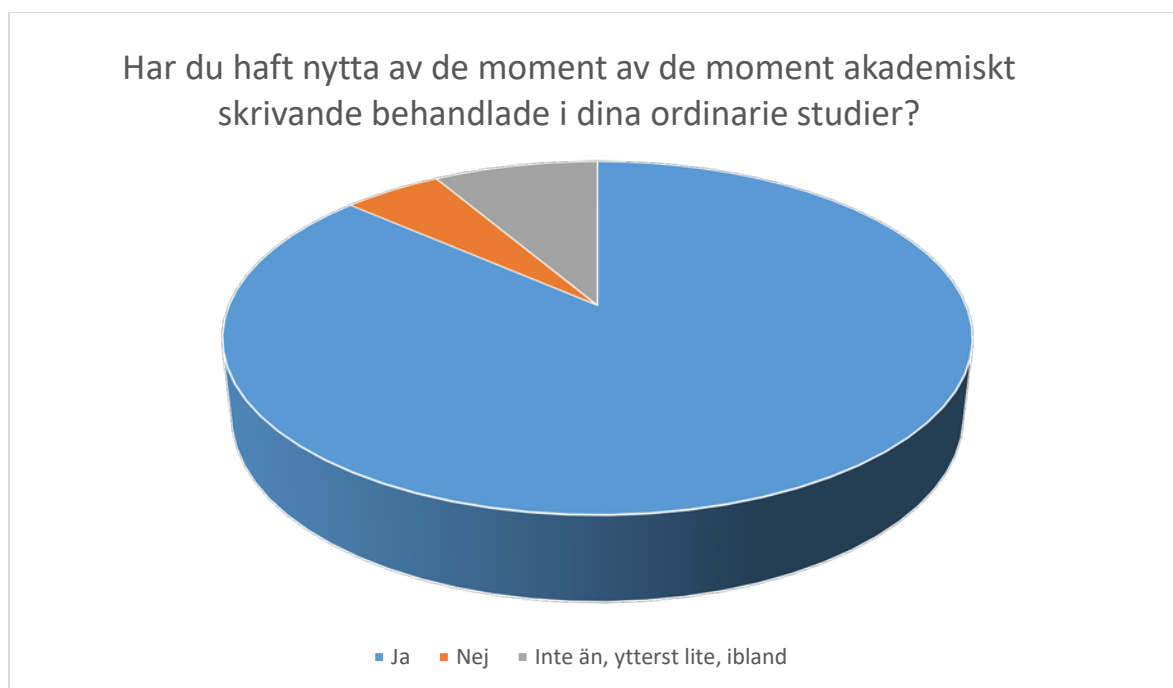
Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik och Datornätverk och datakommunikation

Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik och programmet för Datornätverk och datakommunikation samläser de två första åren. Samarbetet där sker tillsammans med den pedagogiska utvecklaren med inriktning studieteknik och en skrivuppgift där innehåll och utförande bedöms utifrån de pedagogiska utvecklarnas respektive område. Under de tre åren har det varit svårt att få ihop de bägge delarna då de dubbla syftena med uppgiften har gjort det svårt att utforma uppgiften på ett sådant sätt att den motsvarar de skilda krav som de pedagogiska utvecklarna samt kursansvariga ställt på uppgiften. Den har därför gjorts om fortlöpande i syfte att motsvara de krav som de studietekniska bitarna kräver i form av reflektion över den egna praktiken samtidigt som det akademiska skrivandet har en högre kognitiv svårighetsgrad eftersom det ofta kräver att man kan förhålla sig till ett situationsoberoende material istället för att använda sig själv som källa (Se exempelvis Cummins, 2005.) Terminen inleds med en inledande och förberedande föreläsning där studenterna presenteras för uppgiften och där det akademiska skrivandet fokuseras. Uppgiften lämnas sedan in och bedöms av två lärare. En helgruppsrespons, baserad på studenternas texter, ges sedan tillsammans med den andra pedagogiska utvecklaren. Vid samma tillfälle delas studenternas individuella respons ut. Textens skrivtekniska bitar bedöms i första hand formativt och de som har språkliga problem erbjuds individuell handledning innan de arbetar om texten och lämnar in den på nytt. På så vis fångas de studenter som har svårt med skrivandet upp och vet vem de sedan ska vända sig till om de får mer problem med sitt skrivande.

Resultat och analys

I resultatet kommer jag inte annat än när det har betydelse skilja på respektive programmen. Resultatet kommer att redovisas i diagramform för att tydliggöra det visuellt. Detta innebär inte att dessa resultat kan betraktas som statistiskt verifierbara då populationen är alltför liten.

Tabell 1

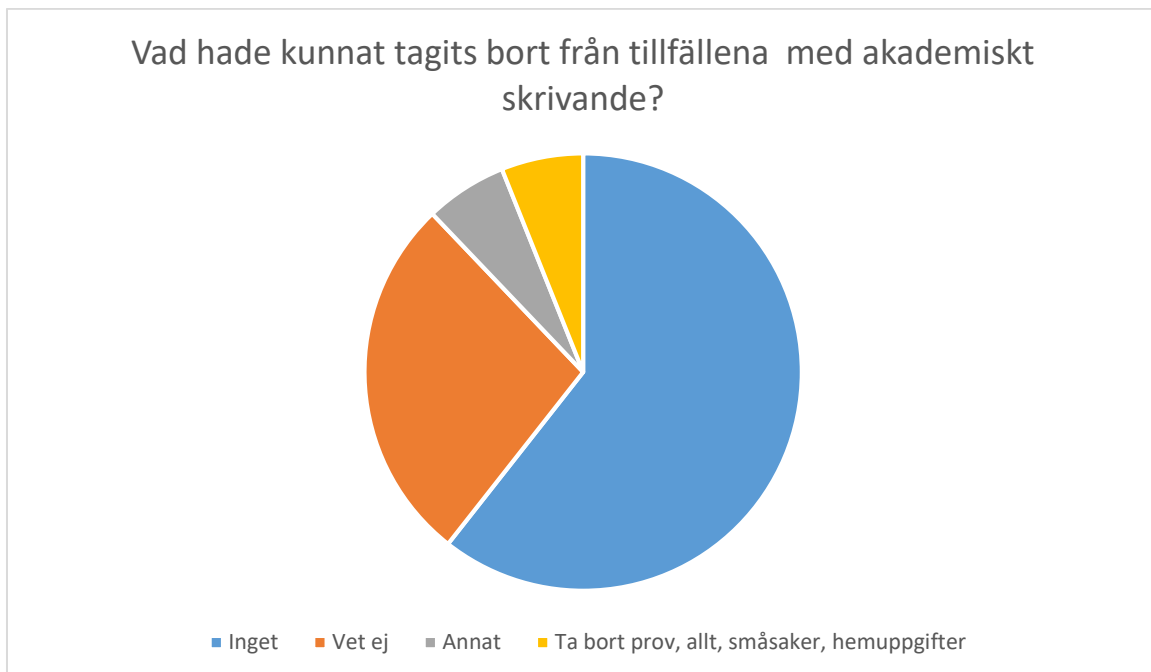


De flesta studenter som svarade på enkäten anser att de har haft nytta av de tillfällen i akademiskt skrivande som erbjudits. Då det bara är sammanlagt 59 studenter som svarat på frågan är det svårt att dra några slutsatser utifrån detta men samma tendens blir tydlig även i de utvärderingar som gjorts i samband med att kurstillfällena gavs och i dessa fall är svarsfrekvensen betydligt högre. Detta till följd av att dessa genomfördes i direkt samband med undervisningen. Bland dem som var positiva så nämner många möjligheten att få lära sig mer om akademiskt skrivande och om referenssystem. Andra framhåller responsen som värdefull. I samtliga fall har studenterna fått personlig skriftlig feedback på sina skrivuppgifter men vid programmen för *Nätverk och datakommunikation* och *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik* har gruppen dessutom fått respons i hela gruppen utifrån de texter de skrivit. Vid *Folkhälsoprogrammet* har studenterna (med undantag för en gång) givit varandra kamratrespons vilket inte alltid uppskattades. En förklaring till detta kan vara att de på grund av schematekniska svårigheter tvingats att på egen hand utföra kamratgranskningen istället för vid lärarledda seminarier vilket var tanken från början. I en responsituation kan studenten uppleva sig vara sårbar (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2009). Eftersom de vid tillfället läser (i de flesta fall) sin första kurs på högskolenivå och saknar erfarenhet av skrivande på denna nivå kan det upplevas som extra sårbart att ta emot respons. Att ge och få respons är färdigheter som behöver utvecklas över tid och läraren är en viktig förebild för dessa förmågor (Norberg Brorsson & Ekberg, 2012). Därför hade det varit bättre om jag som lärare kunnat leda studenterna genom responsen i de responsgruppsseminarier som från början var planerade.

Det som är anmärkningsvärt är att de som inte anser sig ha nytta av tillfällena i samtliga fall kommer från *Nätverk och datakommunikation* alternativt *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik*. En förklaring till det kan vara att de inte skriver i samma utsträckning som *Folkhälsoprogrammet* och att fler av de genrer de under programmet skriver inom under programmet inte ställer samma språkliga krav. Det ställs till exempel olika krav på en labbrapport och ett examensarbete. Medan folkhälsoprogrammet medvetet ställer krav som även gäller på examensarbetet redan tidigt i utbildningen skolas studenterna in i genren successivt under hela utbildningen. Detta leder sannolikt till att studenterna på *Folkhälsoprogrammet* också ser betydligt fler positiva effekter av

undervisningen medan studenterna på *Datornätverk och datakommunikation* samt *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik* inte riktigt ser nyttan av det de lärt sig. Eftersom en tydlig progression saknas dröjer det sedan till sista året innan de återigen får explicit bedömning av sitt språkliga uttryck vilket gör att de tillbringat i stort sett två år utan att ha fokuserat språket. Att då kunna relatera till föreläsningar i akademiskt skrivande från Termin 1 är förstås svårt. Mötet med språklig feedback under det tredje året för studenterna i *Högskoleingenjörsprogrammet i nätverksteknik* kan därför komma som en obehaglig överraskning: "Jag trodde att jag kunde skriva ända tills jag kom till xx [lärarens namn]". Studenten syftar på en kurs i programmets termin 5. Det akademiska skrivandet bör därför integreras tydligare i programmen både i syfte att ge studenterna möjlighet till progression men också för att undervisningen skall bära tydligare särprägel av den egna akademiska inriktningen. Ett samarbete där den pedagogiska utvecklaren tydligare arbetar tillsammans med lärare från programmet vore därför önskvärt. Till hösten 2018 har därför vissa förändringar skett och den första föreläsningen ges nu tillsammans med lärare från programmet i syfte att undervisningen skall bära större prägel av den egna ämnesdidaktiken. Samarbetet kommer även att utökas under ht 2019 i syfte att låta det akademiska skrivande tydligare fokuseras under hela utbildningen.

Tabell 2



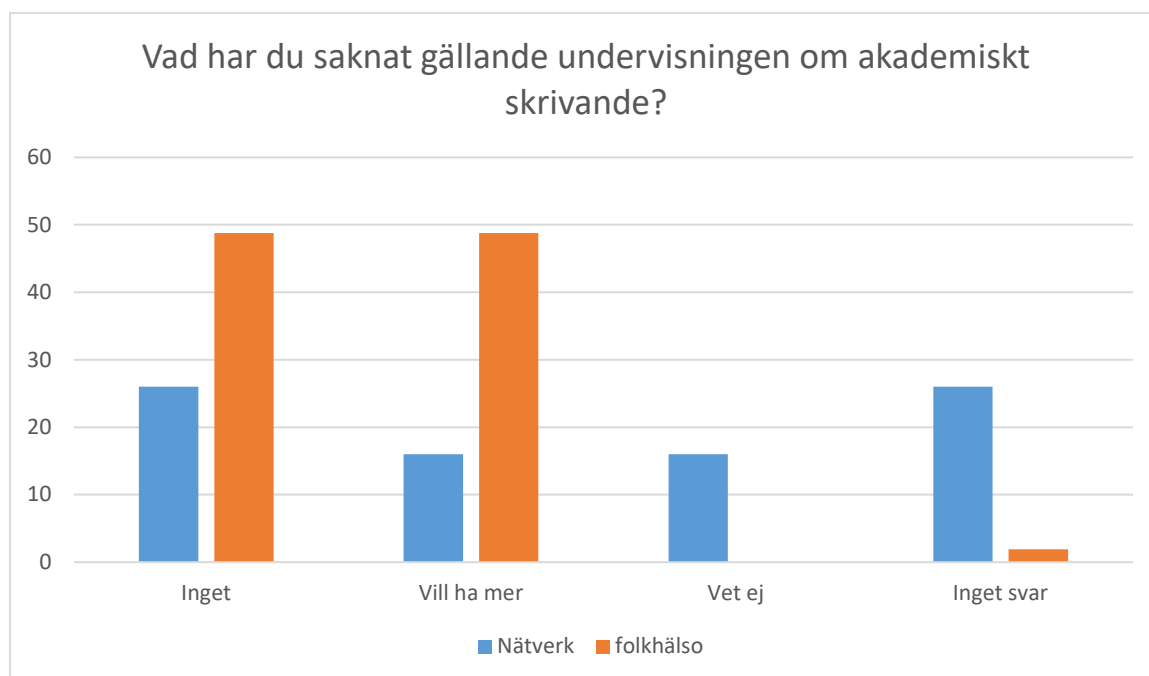
En av de saker som återkommer i fritextsvaren för denna fråga är den rapport som ska författas på programmen för *Högskoleingenjörer i nätverksteknik* och *Datakommunikation och nätverk*. Den har aldrig riktigt fungerat vilket beror på de många viljor som är inblandade i dess utformande och som har olika mål med den. Detta gör att rapportuppgiften framstår som splittrad för studenterna. Detta är också en återkommande kritik och uppgiften har därför modifierats i fler omgångar. Till hösten 2018 har uppgiften modifierats än en gång vilket lett till att enbart en liten del av den bär prägel av det som kan anses utmärkande för akademiskt skrivande. För att den respons som ska ges ska vara adekvat i förhållande till den skriftspråksnivå som utmärker högre studier behöver texten vara kontextoberoende på ett sätt som inte denna uppgift kräver. En ny utvärdering av uppgiften kommer således att göras efter det att höstens grupp genomfört den för att då se i vilken omfattning studenterna ändå utmanar sig själv språkligt trots en relativt kontextnära skrivuppgift. Under HT

2019 kommer upplägget helt att förändras då samarbetet mellan CeSAM och lärare på programmet utökas och förhoppningsvis kommer då detta inte längre att vara ett problem för studenterna.

Ett annat återkommande klagomål gäller nivån på undervisningen. Det finns alltid studenter som tycker att nivån är för låg och mer i paritet med gymnasiestudier än högskolestudier. Detta är en befogad kritik. Den stora spridningen på studenters förkunskaper är ett reellt problem vid all undervisning och är dokumenterad av Josefsson och Santesson (2017). I syfte att nå så stor del av studentkaran som möjligt tvingas man ofta lägga undervisningen på en nivå- som precis som studenterna uttrycker – tangerar undervisning på gymnasiet.

På *Folkhälsoprogrammet* uttrycker en del studenter förvirring inför att lärare säger olika saker vilket förvirrar dem. Att lärare säger olika saker är i sig inget ovanligt och beror med all sannolikhet på den tysta kunskap som åtgärdar skrivandet både generellt och ämnesspecifikt (se diskussion Larsson, 2018). Lärare sinsemellan tror sig vara överens om vilka regler som gäller men så länge de är outtalade kvarstår skillnaderna i förståelse. Bergman visar till exempel hur samtalet om den akademiska texten hjälpte doktorander att få syn på den ämnesspecifika tysta kunskap som omgärdade det egna ämnets skrivande. Även om folkhälsoprogrammets lärare tillsammans arbetat fram ett program med en tydlig progression återstår att finna en samsyn kring de outtalade normer som omger ämnets särart. Att få syn på det outtalade inom den egna disciplinen kan vara svårt och därför kan den pedagogiska utvecklaren fylla en viktig uppgift som den "utomstående" i det arbetet. Inte minst är detta viktigt för att kunna ge studenter mer explicita normer att arbeta utifrån. Genom denna gemensamma bas kan också studenternas potential som medskapare av disciplinen bättre tas tillvara.

Tabell 3



Överlag kan man se att folkhälsoprogrammet är mer positivt inställda till att ha mer undervisning om akademiskt skrivande. Detta kan förklaras med att folkhälsoprogrammet betonar skrivandets betydelse inte bara för deras utbildnings utan även för deras framtida arbetes skull. Detta kan göra en stor skillnad för studenter som inte alltid ser nytta med det akademiska skrivandet och vilken

betydelse det har för deras studier. Av de som önskar mer på nätverk nämns undervisning i IEEE, svenska som andraspråk och genomgång av rapportmall. Vad gäller folkhälsoprogrammet önskas rent allmänt mer undervisning i ämnet, gärna programnära. Det ges ett flertal olika exempel på vad som bör emfaseras: APA, övningar i skrivande, workshops, mer stöd för de som har dyslexi men de flesta preciserar inte mer än att de vill ha just mer. Att nätverk önskar ett mer preciserat stöd i konkreta delar beror sannolikt på att de under sin utbildning i stort och inte bara i dessa delar saknar undervisning som fokuserar detta. Rapportmall och IEEE är specifika ämnesdisciplinära delar av det akademiska skrivandet och ansvaret måste därför vila på programmets lärare själva att tydligare fokusera detta. Jag vet att detta redan görs idag men det är ändå en viktig poäng att se att studenterna inte tycker att de får sin utbildning tillgodosedd gällande dessa delar då de är av vikt framförallt mot slutet av utbildningen. Dessa delar borde därför integrerats progressivt under hela utbildningen. Vad gäller önskemål om svenska som andraspråk och dyslexi (vilket gäller båda programmen i lika hög grad) måste högskolan i högre grad befatta sig med detta. Det kan inte vara enskilda lärares uppgift att stödja detta utan det måste ses som utvecklingsområden inte bara för dessa program utan för högskolan i stort. Förutom CeSAMs verksamhet – vilken inte heller har möjlighet att tillgodose behovet – saknas stöd för såväl den med svenska som andraspråk som den med dyslexi eller annan funktionsnedsättning där skrivandet är en del av problematiken. Det som exempelvis STC erbjuder gäller i låg grad skrivandet och det är ett stöd som bara kan ges till den som har en diagnos. Det stöd som erbjuds omfattar i allt väsentligt inte heller skrivande i annan mån än möjlighet till extra handledning och förlängd skrivtid vilket är åtgärder som inte stödjer studenternas skrivutveckling i den mån att de får hjälp med att hitta strategier. Gällande svenska som andraspråk bör ansvaret möjligen vila på CeSAM men gällande skriv/läs-svårigheter behöver detta ansvar delas med STCs personal. I en tidigare utredning förordades en anställning av en speciallärare/specialpedagog på CeSAM som skulle kunna utgöra denna länk men för närvarande finns, så vitt jag förstår, inga beslut tagna kring detta. Det är således av vikt att frågan återaktualiseras.

Huruvida de projekt som bedrivits på ovan nämnda program har haft någon som helst reell effekt på studenternas skrivande är svårt att se utifrån en objektiv horisont. Studenterna själva uppger i många fall att det gett dem insikter i skrivandet och att de har utvecklats av den undervisning de fått. De uppger att undervisningen varit värdefull, nödvändig och borde ges till alla. De allra flesta studenterna i de utvärderingar som gjorts ställer sig främst positiva till undervisningen och många anser att de dessutom skulle behöva ha mer och gärna under hela programmet. Som lärare utan insyn i hela programmet och utan att ha analyserat skrivet material innan och efter denna typ av undervisning ser jag vinsten av undervisningen främst igenom de tillfällen som ges för studenterna att samtala om och omförhandla sin kunskap om skrivande. I de skrivuppgifter som ges kan jag också se att studenterna har tagit till sig av de stoff som undervisningen behandlat men det är svårt att veta huruvida det är kunskap de sedan kan överföra till andra skrivuppgifter. Detta var ju fallet med de polisstudenter som ingick i Sköldvall, R studie. Detta hade möjligen kunnat klagöras genom en enkät med lärarna på de berörda programmen men då dessa valde att inte delta i den enkät som skickades ut är det svårt att sja om något som helst synbart resultat av undervisningen annat än de jag kan se genom egna iakttagelser.

En annan viktig poäng är att det av det insamlade materialet tydligt framgår att studenterna vill ha mer och att det inte är CeSAMs ansvar att enskilt ombesörja detta. Detta är inget perifert arbete utan i allra högsta grad en viktig del i den högskolepedagogiska utvecklingen i stort. Det är hela den högre utbildningens ansvar och ska inte vila på enskilda aktörer. Lärare behöver både stöd och utbildning för att ombesörja de utvecklingsområden som studenterna ser (för en längre diskussion kring ämnets

mer holistiska natur se Larsson, 2018) samtidigt som det är nödvändigt att identifiera och involvera även andra aktörer i detta arbete. Som primära utvecklingsområden bör följande beaktas:

- Samarbete mellan högskolans instans för stöd till funktionsnedsatta och CeSAM
- Utveckling av andraspråksstöd.
- Utbildning för lärare där såväl stöd för första- som andraspråksinlärning samt funktionsnedsättnings premisser beaktas
- Stöd och tid för lärare att aktivt arbeta med det akademiska skrivandet i den aktuella ämneskontexten.
- En mer allmänt utbredd kännedom om det akademiska skrivandets premisser i en högskolekontext även inom högskolans administrativa delar.
- Ett medvetet arbete för att problematisera och göra dessa premisser kända inte bara inom högskolan utan även i en samhällelig och politisk kontext.

Detta ansvar bör tilldelas CeSAM och tydliggöras som en del av CeSAMs primära verksamhet gällande det akademiska skrivandet.

Referenser

- 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
- 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.
- Cummins, J. (2005). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy
- Eklund Heinonen, M & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2) 133-138
- 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
- Josefsson, G. & Santesson, S. (2017b). *Hur skriver våra studenter? En undersökning av skrivförmågan hos nyantagna studenter vid HT-fakulteten på Lunds universitet*. Tillgänglig: http://www.ht.lu.se/fileadmin/user_upload/ht/dokument/Fakulteterna/utredningar/Hur_skriver_va_ra_studenter_-_rapport_fra_n_ett_pilotprojekt_om_skrivfo_rma_gan_hos_nyantagna_studenter.pdf
- Klonowska, K. & Ask, A. (2016). Tydlig struktur och riktlinjer underlättar studenter att genomföra examensarbete. I *Lärlärdom 2016*. Kristianstad:Högskolan Kristianstad: Kristianstad University Press. Tillgänglig <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-16585</div>>
- Larsson, M. (2018). "Ska alla vara språkpedagoger?". Om hur vi kan arbeta med att utveckla våra studenter på deras väg mot akademisk litteracitet. I E. Ärlemalm-Hagsér & M. Öhman (red.). *Högskolepedagogisk utveckling i teori och praktik* (Mälardalens Studies in Educational Sciences 39). Västerås och Eskilstuna: Mälardalens högskola
- 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
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in higher education*, 6(1), 57-68
- Norberg Brorsson, B. & Ekberg, K. (2012). *Uppsatshandledning och skrivutveckling i högre utbildning*. Stockholm: Liber

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

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>

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