

## **”Ska alla vara språkpedagoger?” – Om hur vi kan arbeta med att utveckla våra studenter på deras väg mot akademisk litteracitet.**

”Lärarstudenter saknar läs- och skrivfärdigheter” (Puskás, 2017) och ”Många studenter har stora problem att skriva korrekt” (Josefsson & Santesson, 2017a) är bara två av de rubriker som på senare tid pekat på ett prekärt tillstånd på svenska universitet och högskolor. Samtidigt kommer förslag från regeringen som syftar till att intensifiera arbetet med breddat deltagande. Skrivandet i den högre utbildningen har sällan varit så i fokus. Den högre utbildningen står just nu inför ett vägskäl där man kan komma att tvingas att söka nya vägar för att stödja studenternas språkutveckling om man vill trygga genomströmningen och arbetet med breddat deltagande. Syftet med denna text är därför att identifiera och sammanfatta olika perspektiv som beskriver möjliga sätt att på individuell respektive organisatorisk nivå bedriva undervisning som främjar studenters skrivande i linje med de krav som ett breddat deltagande ställer.

### **Skrivkris och breddat deltagande**

Är det rimligt att lärare ska behöva utveckla språkpedagogisk kompetens, frågar sig en lärare uppgivet (Norberg Brorsson, Larsson, Sheiki och Åshuvud, 2017). Akademiskt skrivande måste ses utifrån sitt kontextuella sammanhang som varande en del av det som idag benämns som breddat deltagande. Med jämna mellanrum larmas det via media om studenters bristande färdigheter i skrivandets praktik. Senast skedde det när Josefsson och Santesson (2017a) i en debattartikel pekade på hur förstaårsstudenternas brister i sitt skrivande. Deras inlägg var ett resultat av en studie (Josefsson och Santesson, 2017b) där 100 studenter fick i uppgift att skriva en text. Resultatet visar att när dessa texter jämfördes med målen för svenska/svenska som andraspråk 3 hade så många som en tredjedel av studenterna så allvarliga brister att de inte ansågs nå kraven för betyg E.

Det breddade deltagande är således ett begrepp i tiden som är tätt sammankopplat med bland annat studenters förmåga att uttrycka sig skriftligt. Universitets- och högskolerådet (2016) beskriver breddat deltagande som en utveckling av begreppet breddad rekrytering och med detta avses en utveckling där den högre utbildningen har ett tydligare ansvar för att stödja de som har antagits till en utbildning i syfte att motverka en snedfördelning gällande exempelvis studenters socioekonomiska bakgrund eller könstillhörighet. UHR (2016) pekar ut riktlinjerna för hur arbetet med breddat deltagande måste ske framgent i syfte att stödja de grupper som har svårare att tillgodogöra sig utbildning på högre nivå. Det som lyfts fram är högskolorna

och universitetens eget arbete med breddat deltagande och olika insatser som har till syfte att vara stödande måste fokuseras, följas upp och intensifieras. UHRs rapport visar också att lärosäten runt om i Sverige vittnar om resursbrist gällande stödverksamhet för breddat deltagande och där framhålls särskilt arbetet med akademiskt skrivande som man från lärosätenas håll anser vara för svagt till följd av bristande resurser. Mot bakgrund av denna rapport kom en pro memoria (Utbildningsdepartementet, 2017) från regeringen där en lagändring, att skriva om tidigare lydelse om breddad rekrytering till breddat deltagande, föreslås. Pro memorian kritiseras ganska omgående av Maurits och Hägerland (2017) som i en debattartikel ställer sig frågan hur ekvationen ska gå ihop ekonomiskt när man samtidigt har minskat anslagen och inte är beredda att skjuta till pengar för denna verksamhet. Fler aktörer inom den högre utbildningen instämmer och visar sitt stöd till Maurits och Höglun i både debattinlägg och bloggditon. Hellemark Knutsson (minister för högre utbildning och forskning) svarar några dagar senare:

Brett deltagande handlar inte om att sänka krav, utan om att låta lärandet stå i centrum. Det handlar om att studenterna ska få möta en pedagogik som inte utgår från traditioner, utan som utgår från vetenskap om lärande. (Hellemark Knutsson, 2017)

Med detta sagt menar hon att det som behövs inte är mer pengar utan en förändrad pedagogik. Trots detta är farhågorna för att uteblivna medel inte kan leda till andra resultat än att kraven sänks alljämt en del av kritiken. Schhüerer och Andershed (2017) skriver att forskning entydigt visar att undervisning för heterogena grupper kräver mer resurser och därtill kompetensutveckling vilket båda kostar pengar. Dessutom uttrycker de oro över att effekten istället blir att utbildningarna tvingas sänka kraven för att trygga genomströmningen och därmed viktiga utbildningsanslag. En oro de även delar med andra (Maurits & Hägerland, 2017; Kim & Svensson, 2017; Lernfeldt, 2017). Efter att förslaget varit ute på remiss backar nu regeringen och förslaget till lagändring har tillfälligt dragits tillbaka och ska enligt Hellemark Knutsson ses över (Helmersson, 2017). Att regeringen tillfälligtvis dragit tillbaka förslaget bör nog inte ses som att frågan är utagerad utan snarare som att ett mer genomarbetat förslag är att vänta. Detta gör att det är en, för framtida krav, nödvändighet att som lärosäte ställa sig frågan kring hur man bäst organiserar det alltmer tydliga behovet av undervisning i akademiskt skrivande.

## **Integrativt perspektiv**

Så ska då alla lärare i den högre utbildningen tvingas bli språkpedagoger? Det är en fråga som inte nödvändigtvis har ett entydigt svar. Percy (2004) visar hur det akademiska skrivandet har kommit att separeras från den högskolepedagogiska verksamheten och istället blivit en isolerad färdighetsträning vid sidan om den ordinarie undervisningen. Percy menar att det egentligen inte finns något naturligt i att separera dessa två delar utan att skrivandet som akademisk praktik bör vara en integrerad del i högskolestudierna. Ett argument för detta är att lärandet är en språklig praktik i vilken mening skapas i den kontext där studenten ska skriva. Trots detta organiseras ofta den skrivutvecklande delen av utbildningen som en skrivsupport där den som behöver hjälp får det utanför den egna akademiska kontexten. Lennartsson Hokkanen (2016) menar även hon att fokus bör förflyttas från perifera skrivartugor till undervisningen som sådan. Detta genom att utveckla lärarnas repertoar avseende stödet för det akademiska skrivandet. Kanske, menar hon, är platser för skrivstöd lika viktiga för lärarnas som för studenternas utveckling.

Percy (2014) föreslår i enlighet med detta att fokus måste flyttas från den enskilde studenten som bärare av ett problem och istället behövs både tid och resurser läggas på att förändra den högskolepedagogiska kulturen och göra lärarna medvetna om sin egen roll i sammanhanget. Detta för att de ska kunna tillgodose behovet av att arbeta med den skrivutvecklande verksamheten som en del i den ordinarie undervisningen. De som tidigare arbetat med skrivsupport ska istället arbeta sida vid sida med ämneskunniga lärare och ses som ett stöd, inte bara för studenterna, utan även för lärarna. Samma utveckling som Percy (2014) förordar kan även ses ur en specifikt svensk kontext där det finns många exempel på hur skrivsupporten tagit plats i den ordinarie undervisningen i olika projekt varav DiaNa-projektet vid Uppsala universitet där naturvetare och tekniker systematiskt arbetar med kommunikationsfärdigheter under hela utbildningen (Uppsala universitet u.å) måste betraktas som ett av de större. Vid sidan om detta pågår hela tiden andra projekt som alla har det gemensamt att företrädare från ämnen arbetar tillsammans med personal från skrivsupportfunktioner (Løkensgard Hoel, 2012; Nilsson, 2014; Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Sköldvall, Rising & Danielsson, 2017). Den skrivelse avseende breddat deltagande som under hösten resulterat i ett utökat stöd för akademiskt skrivande på Mälardalens högskola fokuserar också det integrativa perspektivet (Norberg Brorsson m.fl., 2017).

## **Skrivsupport som gränsöverskridare**

Samtidigt finns en vilja, framförallt från lärarhåll, att behålla den skrivsupport som drivs separat. Lärare vid Mälardalens högskola är till exempel inte främmande för att arbeta med studenters skrivutveckling men de uppger att bara en del av ansvaret vilar på dem. De vill ha en plats dit studenterna kan gå med sina problem och de får medhåll både från studentcentrum och studievägledare (Norberg Brorsson m.fl., 2017). Både undervisande personal och personal vars arbetsuppgifter på olika sätt stödjer och hjälper studenter i deras vardag önskar alltså en central funktion som tar hand om studenter med skrivproblematik.

Det finns dessutom en diskrepans mellan vad lärarna vill ha ut av en skrivsupport och vad de som arbetar på densamma har för syn på hur den ska bedrivas. Lärare tenderar att i högre grad se skrivsupport som en instans vars uppgift är att "rätta fel" och ge rätt redskap för att komma tillrätta med fel (Løkensgard Hoel, 2013). De som arbetar som handledare i en skrivsupport är däremot mer benägna att se sin verksamhet som kontextuellt beroende och betraktar därför i högre grad samarbeten med ämnesdiscipliner och ämneslärare som önskvärt (Chanock, 2017). Spänningen emellan dessa olika sätt att se på skrivsupport tenderar till att leda till att skrivsupporten i den högre utbildningen betraktas som en kontrollerande och eliminerande instans dvs. att dess funktion är att ta bort problemet. Detta rimmar emellertid illa med handledaren i skrivsupportens syn på verksamhetens som en förståelsens och förhandlingens praktik (Lennartsson Hokkanen, 2016). Dessutom, påpekar Ask (2007), måste alla lärare oavsett ämne eller stadiet gemensamt ta ansvar för såväl elevers som studenters skriftspråksutveckling och precis som svenskläraren på gymnasiet inte ensam kan ta ansvar för elevens utveckling kan inte en skrivsupport ta ensamt ansvar för studenternas.

Trots att ämnesintegrationen anses vara nödvändig för språkutvecklingen (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Breeze, 2012; Percy, 2014; Lennartsson Hokkanen, 2016; Lea & Street, 2006, 1998) är det alltså vanligt att studenter erbjuds olika typer av stöd som är frikopplat från deras ämnesundervisning. Lennartsson Hokkanen pekar på att det finns stora utvecklingsmöjligheter där skrivsupporten istället för en perifer plats kan betraktas som gränsöverskridare men för att detta ska möjliggöras krävs att synen på skrivsupport förändras. Detta, föreslår hon, kan ske genom att kompetensen hos de som arbetar i en skrivsupport tillvaratas i högre utsträckning, att möjligheten för att deras kompetensutveckling ökar samt att området beforskas ytterligare. Lennartsson Hokkanen (2016) menar att detta kan möjliggöras genom organisatoriska förändringar men för att dessa skall komma till stånd

krävs att vi omvärderar akademins syn på skrivsupport och dess funktion och betraktar den utifrån ett ideologiskt istället för ett autonomt synsätt.

### **Situerad undervisning**

Breeze (2012) utgår, i enlighet med annan forskning, ifrån att det akademiska skrivandet bäst lärs in i den aktuella genrespecifika och universitetsspecifika kontexten. Med stöd av tidigare forskning argumenterar hon för att konsensus, både inom och mellan vetenskapliga discipliner, saknas och att det akademiska skrivandet därför bör integreras i den specifika akademiska kulturen. Lea och Street (1998) belyser även hur studenter har svårt att överföra mer generella skrivregler för akademiskt skrivande till en specifik akademisk text och hur de ofta möts av olika bud gällande skrivandet inte bara mellan olika discipliner utan även inom såväl discipliner som kurser. Många gånger presenterades också dessa ”regler” för skrivande som allmänna sanningar vilket ytterligare ledde till att späda på studenternas förvirring. Lillis och Turner (2001) beskriver detta som att det akademiska skrivandet har kommit att falla inom en transparensens diskurs där det utsagda förefaller explicit och synligt för alla. Problemet är att de som befinner sig innanför diskursen förstår dess premisser, medan den som befinner sig utanför inte nödvändigtvis gör det. Inte alltid ens lärarna själva verkar gå fria från denna den transparenta diskursens förbannelse och Lillis och Turner (2001) visar hur en lärare med uppmaningen ”be explicit” som kommentar till en student i en och samma text avsåg inte mindre än sju olika åtgärder. Strand (2013) kallar denna diskursiva förförståelse, med ett begrepp lånat från Beaufort, för diskursgemenskap där diskursgemenskap avser den övergripande förståelsen och kunskapen inom ett ämne medan den i sin tur kan delas upp mindre och mer avgränsade kunskapsdomäner. Strand (2013) beskriver att det likväl som det är svårt för en utomstående att få syn på gemenskapens tysta kunskap är det även svårt för den som tillhör den att formulera den eftersom den är lika tyst för den som redan känner till den som för den som inte gör det. Han menar därför att man för att kunna undervisa om akademiskt skrivande måste få fatt på och explicit kunna uttrycka denna kunskap.

Det är således inte oproblematiskt att låta färdighetsträningen i akademiskt skrivande isoleras till en annan verksamhet än den ordinarie undervisningen. Samtidigt måste man som ställa sig frågan vilket ansvar den enskilde läraren har och bör ha i detta. Strand (2013) framhåller lärarens roll som den med expertkunskap vars diskursgemenskap studenten ska fasas in i. Detta inte bara för att lära sig det akademiska hantverket utan kanske framförallt för att lära

sig att verka inom diskursgemenskapen. Det krävs sålunda ett metaperspektiv som att snarare syftar till att studenterna ska få tillgång till de verktyg som krävs för att förstå och skriva utifrån den diskursgemenskap som finns på en framtida arbetsplats än att bli akademiker.

### **Tysta lärare och förvirrade studenter**

Lea och Street (1998) visar i två konkreta exempel hur skrivandet sker i förhandling med den aktuella diskursen men också utifrån studentens förkunskaper. Det är alltså inte så enkelt att det handlar om att anpassa och forma studenten utifrån en redan färdigförhandlad diskurs utan det är snarare så att studenter och lärare tillsammans förhandlar om förutsättningarna. Blåsjö och Wittek (2017) menar av man inom den högre utbildningen generellt är dålig på att ta tillvara studenternas tidigare erfarenheter och att man istället fokuserar på att anpassa studenten efter undervisningen och inte vice versa. Att studenten inte nödvändigtvis uppfyller de formella kraven för det akademiska skrivandets särart innebär inte nödvändigtvis att de inte kan bidra till och berika forskningen som sådan menar de. Strand (2013) emfaserar vikten av att studenterna tillägnar sig ett metaperspektiv på det egna skrivandet. Detta inte bara för att underlätta skrivandet i akademiska sammanhang utan för att ge studenterna redskap att möta och förstå det skrivande som förekommer på en framtida arbetsplats. Skrivandet behöver således ha en plats där förhandling kan ske. Synen på studenter som medskapare härrör från en inriktning inom den akademiska skrivforskningen kallad *Academic Literacies* vilken Lea och Street (2006) menar i mångt och mycket är en sammanslutning av tidigare inriktningar som fokuserat skrivandet som färdighet eller skrivandet som social praktik. Dessa tidigare inriktningar har fokuserat studenten som problembärare istället för som potentiell medskapare vilket Lea och Street (2006) ser både som problematiskt och beklagligt. Synen på studenten som problembärare präglar även i mångt och mycket både den samtida svenska debatten och organiseringen av undervisningen i akademiskt skrivande.

Den tysta kunskapen och hur den kan överbryggas med studentmedverkan har förmodligen många olika ansikten. Ett ganska tydligt exempel på hur den tysta kunskapen manifesteras och hur den skulle kunna överbryggas genom att låta studenten aktivt bidra är referenshantering och användning av referenssystem något som ofta upplevs som svårt av studenterna själva. Detta trots att referenshanteringen inte framträder som något större problem i de studenttexter som studerades i Josefsson och Santessons (2017b) studie. Studenterna förstår ofta i ett tidigt skede att de måste referera men har inte riktigt klart för sig

hur detta ska gå till. Ofta har de någon form av manual för detta och lärarna lägger tid på att explicit förklara hur man ska följa manualen. Studenternas oro över att referera korrekt vittnar även bibliotekspersonal, som får många frågor kring det, om (Norberg Brorsson m.fl, 2017). Det är dock bara en del av problemet. Studenter upplever att de, av lärare, får höra olika saker om hur man ska referera och de upplever att de blir förvirrade av det (Norberg Brorsson m.fl., 2017). Trots att det alltså finns etablerade system för hur man ska referera och trots att både lärare och studenter kan ta del av samma regelverk saknas alltså konsensus.

Studenter upplever ofta dessa regelverket som totalitära och så kan det också upplevas från lärarhåll. Vad man, både som student och lärare, ofta missar är dock att det inom regelverken finns en hel del tolkningsutrymme där såväl studenter som lärare gör olika tolkningar. Lillis och Turner menar till och med att lärare ser vissa regler kring skrivande som så självklara att de aldrig vare sig diskuteras eller problematiseras. Eftersom reglerna uppfattas som självklara missar man det förhandlingsutrymme som sannolikt skulle bli synligt om man bara – tillsammans med studenterna – samtalade om och problematiserade de, till synes, totalitära reglerna. Det skulle sannolikt också vara utvecklande för diskursgemenskapen som sådan. Problemet är att man inte tar tillvara studenternas erfarenheter utan hänvisar till oproblematiserade regler. Från lärarhåll är man sannolikt även omedveten om den tysta kunskap som omger referenssystemen.

För en lärare, som är van att arbeta med ett visst system, ter det sig självklart hur det ska vara medan studenterna kan uppleva att det är svårt eftersom de saknar förståelse för grundprinciperna. Samtidigt borde denna tysta kunskap vara föremål för samtal lärare emellan eftersom det ingalunda är så att det finns en samförhandling mellan lärare om vad systemet innebär på alla nivåer. En student uttryckte sin förtvivlan inför en hemtentamen eftersom hennes lärare i de två parallella kurser inom samma program hon läste gett motstridiga uppgifter om en parentes placering enligt APA. Senaste versionen av APA gav heller inget entydigt svar. Enligt hennes upplevelse hade de båda lärarna varit lika säkra båda två på sitt svar. Det fanns därför inte heller, i studentens ögon, ett förhandlingsutrymme utan bara två utsagor av regelkaraktär. Studenter är enligt Lillis och Turner (2001) alltför styrda av vad deras lärare vill åt i kunskapsväg och är ständigt sysselsatta med att prestera de svar som de tror att läraren ”vill ha” och en utvecklad metaförståelse skulle ge dem möjliga vägar ut ur jakten på det ”rätta svaret”. Denna jakt hämmar inte bara studentens förmåga att referera utan påverkar troligen också dennes förmåga att uttrycka sig skriftligt över huvud taget.

Referenser utgör en försvinnande liten del av den akademiskt skriftliga kontexten (även om den för studenterna ibland förefaller utgöra själva fundamentet). Den akademiska genren innehåller i själva verket många olika pusselbitar som studenten måste kunna pussla samman i syfte att nå de krav som ställs. Att det ändå får tjäna som exempel här beror helt enkelt på att det tydliggör det handlingsutrymme som ändå finns i vad som kan tyckas vara ett solitt regelverk och kanske hade det gagnat studenternas metamedvetenhet om förhandlingspotentialen som systemen inrymmer istället användes i syfte att utveckla den gemensamma förståelse av dem. Icke förty väster man inom många utbildningar stor vikt vid att studenterna behärskar dessa system från grunden och detta utan att medvetandegöra själva fundamenten för systemen vare sig i förhandling med studenter eller med kollegor.

Løkensgard Hoel (2013) skriver att den lärare som önskar utveckla skrivkompetensen hos sina studenter måste kunna medvetandegöra och synliggöra den tysta kunskapen och vara transparent inför studenterna. Dessutom, menar hon, krävs det kunskap om text och språk, en adekvat terminologi för att kunna verbalisera den kunskapen och man måste dessutom läsa texten med avseende på utförande snarare än innehåll. För detta krävs två saker: dels att man är medveten om att man bär på tyst kunskap och dels att man kan behöva de rent språkliga verktygen för att finna dem. Josefsson och Santesson (2017b) ställer sig frågan om universitets- och högskoleläraren verkligen alltid är medveten om att deras ämne kräver en särskild skriftspråkskompetens som inte nödvändigtvis kan läras ut under gymnasiet svenskurser. Løkensgard Hoel (2013) menar att både studenter och handledare är osäkra på vilka krav som ställs vid en uppsatsbedömning vilket istället leder till att studenterna försöker att fånga upp lärarens signaler med varierande resultat. Lea och Street (1998) pekar på att tolkningsvariationen är stor och att förståelse av hur den akademiska texten skall bedömas är minst sagt skiftande och kan ses såväl inom som mellan kurser, utbildningar, studenter, handledare etc.

Lillis och Turner (2001) menar att detta att man som lärare betraktar den akademiska genren som transparent innebär att man förväntar sig att studenterna ser dess premisser på samma sätt som läraren själv utan att de förklaras. Som lärare missar man således att studenterna i själva verket varken får syn på eller förstår kärnpunkter i den aktuella kontextens skrivande. Kärnpunkter, som enligt Lea och Street (1998), har en grindvaktarfunktion. Genom att inte prata med studenter om det akademiska skrivandet på ett annat sätt än genom respons genomsyrad av tyst kunskap (Lea & Street, 1998; Chanock, 2017; Løkensgard Hoel, 2013) missar man möjligheten att få syn på den tysta kunskap som går studenten förbi och som



immanent genomsyrar lärarens förståelse. Lea och Street (1998) talar om handledningens roll som dynamisk eftersom den både konstruerar akademisk kunskap samtidigt som den verkar för att upprätthålla en maktrelation mellan lärare och student. I samtalet med studenten, och detta gäller inte bara i handledningssituationer vilket Lea och Street (1998) använder som exempel, finns potentialen i att man som lärare kan få syn på sin egen explicita såväl som implicita kunskap. Att prata om akademiskt skrivande med sina studenter är således inte ett sätt att "lära studenter att skriva" utan ett sätt att få fatt i den egna kunskapen och omförhandla den tillsammans med studenterna. Att inte undervisa om skrivande är att missa möjligheten till viktiga samtal som frilägger dess implicita väsen. Därmed missas möjligheten till utveckling för både lärare och student. För att detta ska möjliggöras krävs att lärarna är medvetna och att de har tillgång till det rätta språket och de rätta verktygen. Det ansvaret ska inte vila på enskilda lärare som råkar ha ett intresse för dessa frågor utan lärare behöver sannolikt utbildas för att kunna möta framtidens studenter (UHR, 2016; Lea & Street 1998, 2006; Josefsson & Santesson, 2017b). Chanock visar hur de aktörer som bestämmer över skrivsupportliknande verksamheter har svårt att, trots att information delges dem, förstå hur stödet i akademiskt skrivande kan vara något annat än ett stöd för att utveckla en allmän färdighet som krävs för högre studier. Det innebär att den som försöker förändra inriktningen på skrivsupportverksamheter också riskerar att göra sig själv osynliggjord och överflödig (2017). För att en förändring ska ske måste alltså synen på skrivsupport och dess betydelse förändras från att ses som en supportverksamhet dit studenter med problem kan hänvisas till att ses för vad den är nämligen en högskolepedagogisk angelägenhet med ämnesdidaktiska förtecken som behöver beforskas för att synliggöras. Först då kan den högre utbildningen förmås att tillgodose lärarnas behov av utbildning som syftar till att stärka dem i deras dagliga didaktiska ställningstagande och som ger dem kunskap i att arbeta med skrivutveckling.

### **På vilka vilar ansvaret?**

Forskningen kring akademiskt skrivande i stort ställer sig bakom det faktum att akademiskt skrivande bäst lärs in i den aktuella kontexten och inte avskilt ifrån den. Detta skapar ett lärande både för studenter och lärare som på sikt leder till en mer utvecklad förståelse för det akademiska skrivandet, inte bara för studenter, utan även för akademien som sådan.

Lennartsson Hokkanen (2016) pekar också på att den utvecklingen är nödvändig av flera skäl. Samtidigt är det i denna tolkning något som skaver. Något som är svårt att se hur det skulle gå att reparera med en aldrig så förändrad pedagogisk agenda. Hur gör vi med den tredjedel som

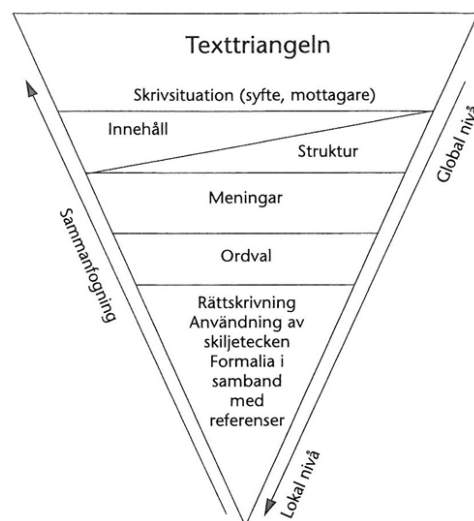
Josephsson och Santesson (2017a) menar saknar nödvändiga kunskaper för att bli godkänd enligt målen för gymnasiets sista svenskurs?

Studenterna visade sig, i Josefssons och Santessons (2017b) studie, främst ha problem med meningsbyggnad och bristerna var av sådan art att de inte kunde sägas följa skriftspråkets normer. Även textbindning och stilnivå nämns som exempel på problem som var vanligt förekommande. Däremot anges endast 3 % av studenterna ha misslyckats med att presentera ett lämpligt faktaurval och 95 % har lyckats med att i någon mån ge referenser via referatmarkörer till ursprungskällan. Josefsson och Santesson (2017b) ser fler tänkbara utvecklingsområden för att komma åt problemet och svaret på hur man bäst gör detta låter sig inte så lätt fångas. Även om det kan tyckas enkelt (ur ett högre utbildningsperspektiv) att ställa högre krav på gymnasieelever eller höja antagningskraven visar de hur detta direkt går stick i stäv med det uttalade kravet på breddat deltagande. Sådana åtgärder skulle leda till att fler diskvalificeras från högre utbildning menar de.

Josefsson och Santessons (2017a) inlägg i debatten kan ses som ett led i något som Malmström (2017) benämner som skrivkrisdebatten vilken han i sin avhandling visar blossar upp med jämna mellanrum. Under 70-talet var det företrädevis gymnasisters skrivande som fokuserades och ansågs vara i kris. Detta kopplar Malmström (2017) ihop med den då breddade rekryteringen till gymnasiet där yrkesutbildningar blev en del av gymnasiet vilket förde med sig en annan typ av gymnasister. Ett liknande scenario tecknas för högre utbildnings utveckling från elit- till massutbildning vilket på samma sätt fört med sig en bredare diversitet gällande skrivförmåga. Malmström (2017) påpekar att denna utveckling per se måste leda till att alla inte kan uppfylla samma krav på skrivkunskap och att den följdriktiga frågan därför blir hur vi ger dessa studenter åtkomst till de faktorer som är av betydelse för framgångsrika studier. Josefsson och Santesson (2017b) är visserligen överens med Malmström (2017) om att studenterna inte bör skuldbeläggas men eventuella åtgärder behöver grundas på en nyanserad bild av studenters skrivande. Först behöver man precisera vilka dessa studenter är och konstatera att deras brister i skrivande är på den nivån att det inte räcker med att varsamt socialisera in dem i den diskursgemenskap som Strand (2013) talar om och som Malmström (2017) benämner som faktorer för framgångsrika studier. Först efter detta kan man börja precisera vilka faktorer som är av betydelse och vilka insatser dessa kräver.

Att inte förstå att det krävs mer för att hjälpa dessa studenter vore enligt Josefsson och Santesson (2017b) att lämna dem i sticket. Det är inte rimligt att tro att de skulle vara

behjälpta enbart av den ordinarie undervisningen även om den skulle integrera det akademiska perspektivet utan det skulle förmodligen krävas specifika insatser för att främja dessa studenters skriftspråksutveckling. Løkensgard Hoel (2013) beskriver skrivkompetens som en rad olika kompetenser som samverkar. Normerna för ett språk måste behärskas, liksom förmågan att användas sig av dessa normer. Dessutom behöver skribenten besitta kunskapskompetens kring ämnet samt kunna använda skrivandet som ett tankeredskap. Løkensgard Hoel (2013) anser dessutom att ytterligare två kompetenser bör tillfogas listan. Dessa är den demokratiska och den personliga kompetensen där den förstnämnda utgår från att all demokratisk verksamhet vilar på tillgången till skriftkulturen och den senare hänger samman med att förmågan att uttrycka sig skriftligt hänger samman med individens självförtroende. För att anses vara skriftspråkskompetent inom ett fack eller genre måste dessa krav alltså vara uppfyllda. Inte bara olika kompetenser om det som ska skrivas måste sammanfogas utan skribenten måste under skrivandets gång kunna operera på textens globala och lokala nivåer samtidigt. Detta gestaltas av den så kallade texttriangeln (Løkensgard Hoel, 2013:57; Dysthe, Hertzberg, Løkensgard Hoel, 2009:38):



Dessa simultana processer interagerar med varandra och det krävs att en skribent kan skifta perspektiv från textens lokala nivå till den globala för att få ihop den på ett vis som kännetecknar en skicklig skribent. Svaga skribenter behärskar däremot inte detta utan kan bara operera på ett plan i taget och de fastnar ofta på textens mer lokala nivåer. För den erfarna skribenten automatiseras också kunskap efterhand men för den oerfarne måste alla delar av skrivandet fokuseras som en medveten handling vilket givetvis tar på både tid och kraft (Hoel Løkensgard, 2013).

I en workshop med lärare från samtliga akademier på Mälardalens högskola var budskapet från lärarkåren tydligt: ”Vi vill ansvara för den akademiska skrivutvecklingen, inte den för-akademiska” (Norberg Brorsson m.fl., 2017). Vad som kan betraktas som ”för-akademiskt” utifrån ett perspektiv där alla delar samverkar är därmed inte helt lätt att kategorisera.

Josefssons och Santessons (2017) studie av förstaterminsstudenters texter visar att 38,8% av studenterna gör sådana misstag i sina texter inom ett (eller flera) områden att de bedöms som att det inte alls fungerar. Det största enskilda området man såg var meningsbyggnaden där 69% uppvisar brister och 13,4% av sådan omfattning att texten inte fungerar. Variationerna inom kategorin meningsbyggnad är stor och feltyperna är av skiftande slag. Om det är den sortens textproblem man anser ”för-akademiska” innebär de alltså att de inte kan ta ansvar för mer än 2/3 av sina studenter. Ask (2007) pekar på att studenternas väg till att nå akademisk genrekompetens kantas av interrimsspråkliga drag där brott mot stilnormen förekommer som ett led i utvecklingen. Josefsson och Santesson (2017b) pekar på att meningsbyggnadsfelen exempelvis kan bestå i att studenten har alltför långa meningar i vilka de tappar bort både sig själva och sin läsare eller meningsfragment dvs. det motsatta, alltså för korta meningar. Det går dock inte att enhetligt peka på dessa fel (eller andra) som något man borde ha lärt sig tidigare eftersom skrivandet i en ny genre som Ask (2007) visar kan betyda att studenterna i sin strävan att förstå målspråket prövar sig fram med varierat resultat. Dessutom kan det vara så att studenten prövar strategier och eftersom studenter ofta uppfattar akademiskt språk som tillkrånglat och svårt kan studenten producera text som den upplever likvärdig på bekostnad av det språkliga uttrycket. Det är alltså inte helt enkelt att göra en distinktion mellan akademiskt och för-akademiskt. Vid sidan om detta ger lärarnas ändå uttryck för att de faktiskt vill ta ansvar för sina studenters skrivande - även om de inte är beredda att göra det på alla områden - vilket är en nog så viktig poäng.

### **Förändrat uppdrag kräver förändrade villkor**

En lärarkår som faktiskt är beredda att ta ansvar för sina studenters skrivutveckling behöver få stöd. UHR (2016) påtalar att den högre utbildningen står inför en utmaning de måste ta sig an och att det finns problem vittnar inte minst den debatt om breddat deltagande i allmänhet och studenters skrivförmåga i synnerhet som med jämna mellanrum blossar upp. Ett förändrat uppdrag kan dock inte genomföras utan att villkoren förändras vilket de flesta tycks överens om. Därför måste högskolepedagogiken på allvar befatta sig med skrivandet som en viktig del i den högskolepedagogiska verksamheten istället för, som idag, en stödfunktion för studenter med problem. Om skrivandets funktioner för lärandet, för kvalitén på utbildningen och för

yrkeslivet ska tas på allvar och ses som en viktig del i studentens utbildning krävs att synen på skrivandet inom den högre utbildningen förändras. Lennartsson Hokkanen (2016) benämner det som en förändring från autonomi till ideologi. Skrivandet och dess praktik borde vara en självklar del inom det högskolepedagogiska fältet istället för att som idag ses som en färdighetsträning som varken behöver beforskas eller ses som en didaktisk premiss vid utbildningar. Likaledes, påpekar Lennartsson Hokkanen (2016) att den som arbetar i en skrivsupport besitter kunskap som borde få komma fler till gagn på olika vis. Dels förstås genom forskning men också genom att personen som arbetar med skrivsupport är ett lika stort stöd för lärare som för studenter. Lärarna har idag mycket lite tid, få verktyg och obefintligt stöd i att stötta och utveckla studenter i deras skrivande. Det är således inte ovilja som gör att lärarna ser att en skrivsupport bör ta hand om problemen utan de uppger att det snarare beror på dessa faktorer. De efterlyser också både tid och utbildning för att ytterligare kunna arbeta med detta (Norberg Brorsson, m.fl., 2017). Trots detta har regeringen inte visat sig villig att avsätta pengar i syfte att stödja ett ökat arbete med breddat deltagande (Hellemark Knutsson, 2017).

Josefsson och Santesson (2017b) menar att lärarna trots gedigna erfarenheter av skrivande inom den egna kontexten kan känna osäkerhet inför att undervisa om det och att utbildning därför är nödvändig och Lea och Street (2006) påpekar också hur viktigt det är att lärarna får hjälp med att se den tysta kunskapen som omger deras ämne. Att tydligare inlemma perspektiv på skrivandet i den högskolepedagogiska verksamheten skulle sannolikt öka lärarnas möjligheter att se och förstå de didaktiska implikationer som skrivandet har just i deras ämne. Att lärare får stöd i att arbeta med och utveckla didaktiska verktyg för att stärka studenters skrivande inom det egna ämnet är till gagn både för studenter, för de som undervisar och den högre utbildningen i stort. Det inte minst för att det finns en stor potential i att kunna samtala om den egna skrivpraktiken i syfte att synliggöra den tysta kunskapen vilket kommer såväl utbildning som forskning till nytta

Dessutom måste synen på studenterna förändras. Om en tredjedel av studenterna, som i Josefsson och Santessons (2017b) undersökning, inte anses nå målen för betyget E måste den högre utbildningen sluta att betrakta studenter som är i behov av stöd för sitt skrivande som problem vilka ska rättas till utanför den egna undervisningskontexten och istället se dem som en del av den ordinarie undervisningen. När studenternas som anses ha problem inte längre kan anses vara undantagsfall utan utgör en tredjedel av det totala antalet studenter kan man inte längre blunda för det ansvar som vilar på varje utbildning. Att en perifer skrivsupport

skulle ta ansvar för det antal studenter det rör sig om ter sig nästan absurt. För att möjliggöra detta krävs förutom utbildning av lärare, även tid för läraren att lägga på utökad undervisning och ökat stöd till studenterna samt resurser som tillgodoser lärares möjlighet till utbildning och stöd i dessa frågor. Idag underkänns till exempel få studenter på grund av bristande språkkunskaper. Lärare upplever att de saknar stöd i målen och då de är medvetna om att de inte får bedöma sådant som inte står uttryckt i målen känner de sig istället tvingade att godkänna, genom att ”läsa mellan raderna”. Detta innebär att studenterna ibland tar sig igenom stora delar av utbildningen utan att kunna skriva vilket förstås blir ett problem när det kommer till examensarbetet. Lärare behöver således också få de incitament som krävs för att kunna känna trygghet i att underkänna den som inte, genom sitt skrivande, når målen.

Inom den högre utbildningen, och från regeringshåll, måste man dessutom ställa sig frågan om vi idag har utformat den högre utbildningen på ett sådant sätt att den målat in sig självt i ett hörn när det gäller det akademiska skrivandets emblematiska närvaro. Idag skriver studenter i en mängd olika genrer under sin utbildning och från lärarhåll menar man att de minskar möjligheterna för studenterna att skriva på en akademisk nivå. Samtidigt är kravet på att kunna skriva akademiskt vid till exempel vissa professionsutbildningar inte i paritet med vad de sedan skriver under sitt yrkesliv. Är det då ändå meningen att alla studenter ska pressas igenom nålsögat som författandet av ett examensarbete innebär när så få kommer att fortsätta sin akademiska karriär? Svaret på den frågan är förstås ja så länge som examensarbetet utgör del i kvalitetsgranskningen av utbildningarna. Då kanske man istället ska ställa sig frågan om bedömningsinstrumentens utformning verkligen är av överordnad betydelse gentemot professionsutbildningens krav att forma studenter till yrkesarbetare.

Så ska då alla bli språkpedagoger? Nja kanske inte nödvändigtvis, men däremot behöver alla lärare oavsett ämnestillhörighet bli bättre på att ta ansvar för sina studenters skrivande. Att skrivandet utgör en del av den särpräglade ämnesdidaktiken bör fokuseras tydligare samtidigt som lärarnas möjligheter att alls kunna utföra en insats behöver belysas utifrån de ramfaktorer som stipulerar undervisning inom högre utbildning.

## Referenser

Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. (Doktorsavhandling, Acta Wexionensia, 115) Växjö: Växjö university press. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:205075/FULLTEXT01.pdf>

Blåsjö, M. & Wittek, L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar- forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I P-O Eriksson & O. Josephsson (red). *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen* (s.31-51). Lund: Studentlitteratur

Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Amsterdam: Editions Rodopi.

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.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard Hoel, T.(2009). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Eklund Heinonen, M & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2) 133-138

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>

Helmersson, K. (2017, 1 december). Regeringen backar från kritiserat högskoleförslag. *Sveriges radio* Hämtad 2017-12-05, från <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=6833481>

Josefsson, G. & Santesson, S. (2017a, 5 oktober). Många studenter har stora problem att skriva korrekt. *Dagens nyheter*. Hämtad 2017-10-05, från <https://www.svd.se/manga-studenter-har-stora-problem-att-skriva>

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](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)

Kim, M. & Svensson, L. (2017, 14 augusti). Sänk inte nivån på högskolan. *Bohuslänningen*. Hämtad 2017-11-20, från <http://www.bohuslaningen.se/%C3%A5sikt/debatt-och-ins%C3%A4ndare/s%C3%A4nk-inte-niv%C3%A5n-p%C3%A5-h%C3%B6gskolan-1.4525227>

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

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. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1038845&dswid=-8147>

Lernfeldt, M. (2017, 10 oktober). Inför språkkrav på högskolorna. *Bohuslänningen*. Hämtad 2017-11-13 från <http://www.bohuslaningen.se/%C3%A5sikt/ledare/inf%C3%B6r-spr%C3%A5krav-p%C3%A5-h%C3%B6gskolorna-1.4715466>

Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: contemporary confusion, traditional concerns. *Teaching in higher education*, 6(1), 57-68

Løkensgard Hoel, T.(2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur

Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. (Doktorsavhandling, Lund studies in Educational Sciences, 1). Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: [http://portal.research.lu.se/ws/files/23809671/Malmstro\\_m\\_Synen\\_pa\\_skrivande.pdf](http://portal.research.lu.se/ws/files/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf)

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

Percy, A. (2014). Re-Integrating academic development and academic language and learning: a call to reason. *Higher Education Research and Development*, 33(6), 1194-1207.

Schnürer, J. & Andershed, A-K. (2017, 24 oktober) Gärna breddat deltagande men först rejäla förkunskaper. *NA*. Hämtad 2018-05-28, från <https://www.na.se/artikel/opinion/debatt/rektorn-pa-orebro-universitet-garna-breddat-deltagande-men-forst-rejala-forkunskaper>

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, s. 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>

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>

Uppsala universitet (u.å). *Diana kommunikationsträning*. Tillgänglig: <https://www.diana.ibg.uu.se/>

Utbildningsdepartementet (2017, 18 juli). *Brett deltagande i högskoleutbildningen*. Tillgänglig:



<http://www.regeringen.se/4a0cf3/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/hogre-utbildning/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning.pdf>

### Sammanfattning

Ett breddat deltagande kräver andra och mer diversifierade undervisningsstrategier gällande det akademiska skrivutvecklingen. Mot bakgrund av en aktuell debatt gällande studenters skrivförmåga är syftet med denna artikel att identifiera och sammanfatta olika perspektiv som beskriver möjliga sätt att på individuell respektive organisatorisk nivå bedriva undervisning som främjar studenters skrivande i linje med de krav som ett breddat deltagande ställer.

I artikeln argumenteras för hur de förändrade villkoren för högre utbildning ställer krav på både ett ökat stöd till och utbildning om hur man undervisar skrivutvecklande för lärare verksamma i högre utbildning, ett förändrat uppdrag för de som idag arbetar med akademiskt skrivande i olika verksamheter och ett ökat integrativt perspektiv på undervisningen i akademiskt skrivande. Dessutom behöver både synen på studenter som problembärare liksom skrivandets emblematiske funktion inom högre utbildning ifrågasättas.

Publicerad i (red.) Ärlemalm Hagsér, E & Öhman, M. (2018). Högscolepedagogik i teori och praktik. Mälardalens studies in educational studies 39. Tillgänglig: <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1240437/FULLTEXT02.pdf>