

Att främja studenters akademiska skriftspråksutveckling

Desirée Fristedt och Astrid Skoglund, Inst. för svenska språket

Akademisk skriftspråkskompetens – vad är det?

Syftet med detta paper är att vi med utgångspunkt från vår poster (se s. 39), tidigare forskning och egna erfarenheter ska diskutera hur lärare kan stödja studenters utveckling av akademisk skriftspråkskompetens på olika nivåer och genom olika didaktiska metoder.

Akademisk skriftspråkskompetens kan beskrivas som tre samtidigt verkande kompetenser – operationell kompetens, diskursiv kompetens och kritisk kompetens (Ask 2005:96–102). Den operationella kompetensen handlar om texters ytspråk, d.v.s. hur skribenten förhåller sig till allmänna skriftspråkliga konventioner, medan den diskursiva kompetensen inbegriper hur han eller hon anpassar sitt skrivande efter olika ämnesspecifika normer. Slutligen handlar den kritiska kompetensen om att kunna uppvisa ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt gentemot den egna texten och de källor som den refererar till.

Undervisning

Att främja studenters akademiska skriftspråkskompetens går hand i hand med att främja studenters lärande i stort. Det går inte att separera lärande från språkanvändning eftersom språket är vårt primära verktyg för att få förståelse om omvärlden. Det är genom språket man visar ”att man t.ex. kan förklara, tolka, analysera, sammanställa och kritiskt granska” (Bergh-Nestlog 2011a, muntlig referens).

Hedin (2008) menar att lärande främjas av studentcentrerad och varierad undervisning som ger studenterna möjlighet att skriva och diskutera mycket och att få kontinuerlig feedback. Språkvetenskaplig forskning om hur studenter utvecklar akademisk skriftspråkskompetens poängterar också vikten av studentcentrering och kopplar aktiverande undervisningsformer till varierad tal- och skrivträning. Skrivforskningen lyfter också fram vikten av en transparent undervisning som synliggör ämnestraditioner. Varje ämne har sina egna specifika normer och begreppsapparater, som lärare riskerar att ta för givna men som inte är självklara för studenterna. För att synliggöra dem krävs en undervisning som bygger på dialog och öppenhet gällande vilka krav som är kopplade till ämnet och dess olika lär- och skrivsituationer (Blåsjö 2004, Strand 2006, Cameron, Nairn, & Higgins 2009).

Texttriangeln (se Dysthe 2002) kan fungera som ett didaktiskt verktyg för lärare som eftersträvar mer transparens i undervisningen. Med utgångspunkt från texttriangeln kan lärare medvetandegöra för sig själva och för sina studenter vilka krav som kopplas till olika nivåer i en uppgift, exempelvis krav gällande situationsanpassning, innehåll, disposition, språk och referenshantering (Bergh-Nestlog 2011, muntlig referens).

Enligt vår erfarenhet är lärare framförallt osäkra på vilka krav som kan ställas på den lokala nivån i studenttexter, d.v.s. krav som är kopplade till den operationella kompetensen. Dit hör exempelvis rättstavning och användning av skiljetecken. Ask (2005) framhåller att den operationella kompetensen är något som studenter förväntas ha med sig från grundskolan och gymnasiet, och att det egentligen inte är universitetslärares uppgift att lära ut operationella språkkunskaper. Vi menar dock att det däremot är universitetslärares uppgift att tydligt kommunicera *vilka* språkkrav man ställer på en viss uppgift, och framförallt i vilket skede av skrivprocessen man ställer dessa språkkrav. I ett initialt skede kan det verka hämmande för studenterna om läraren fokuserar alltför mycket på ytspråket (Dysthe 2002). Kraven på den operationella kompetensen bör alltså varieras efter uppgiften och efter var i

skrivprocessen studenterna befinner sig. Ett minimikrav är att språket ska vara funktionellt i betydelsen fungerande i kommunikationen med läraren och studiekamraterna.

Den diskursiva kompetensen brukar utvecklas successivt genom att studenterna ges möjlighet att inom undervisningen möta ämnets olika genrer (Blåsjö 2004). Ett vedertaget grepp inom olika discipliner är att presentera mallar över olika genrers centrala delar och funktioner. En typisk uppsattemall brukar exempelvis innehålla *inledning, syfte, bakgrund, metod, resultat* och *diskussion* (Strömquist 2010). Det finns dock studier (MacBeth 2010, Strand 2006) som visar att det finns en del problem med att använda genremallar i undervisningen. Risken är att studenterna lägger alltför stor vikt vid att imitera mallens struktur och tror att en korrekt struktur per automatik medför ett relevant innehåll. Som lärare bör man därför problematisera användningen av mallar och tydliggöra att en korrekt struktur inte är någon garanti för att man ska lyckas lösa en uppgift. MacBeth (2010) betonar att mallar främst fungerar i ett initialt skede i studenternas akademiska skrivande.

Forskning om studenters akademiska skriftspråsutveckling (Blåsjö 2004, Strand 2006, Cameron et al. 2009) påvisar inget tydligt samband mellan studenternas utveckling av kritisk kompetens och användning av mallar. Cameron et al. (2009) påpekar att det inte heller är självklart att den kritiska kompetensen utvecklas genom imitation av t.ex. läromedelstexter eller artiklar. Studenters kritiska kompetens verkar istället främst utvecklas genom att de diskuterar och analyserar egna och andras utkast i olika stadier av skrivprocessen. Genom en studentcentrerad undervisning som synliggör skrivprocessen och som ger studenter möjlighet att växla fokus från skribent till läsare tränas studenterna i att betrakta sina och andras texter ur olika perspektiv (Blåsjö 2004, Strand 2006). En undervisning som bygger på studenternas aktiva deltagande tycks alltså vara den främsta förutsättningen för att utveckla den kritiska kompetensen.

Lärarkommentar

Det andra momentet som oftast träder in när studenten har konstruerat en egen text utifrån lärarens undervisning är skriftlig lärarkommentar. Inledningsvis bör man som lärare ha en positiv och stödjande inställning gentemot studentens text. I början av skrivprocessen, när studenten ännu inte är bekant med ämnet och dess olika genrekrav, är det extra viktigt att explicit påtala vad som är bra med texten och hur den kan utvecklas. Ett förhållningssätt som inte gynnar studentens fortsatta skrivande är att som lärare utgå ifrån att det som inte explicit kritiserats är bra (Dysthe et al. 2002).

Det räcker dock inte med att enbart ha en positiv och stödjande inställning gentemot studentens text. Läraren måste även ha en kritisk inställning, som hjälper till att utveckla texten vidare. Därför är det viktigt att läraren har förmåga att se textens olika nivåer och inte ensidigt fokuserar på den operationella nivån, d.v.s. brott mot skriftspråkliga konventioner, utan också granskar texten utifrån den diskursiva och kritiska kompetensen (Ask 2005, Blückert 2002, Dysthe et al. 2002).

Gällande den diskursiva kompetensen så är bristande referenshantering, val av stilnivå och avskrift av originalkällan exempel på brott mot de akademiska konventionerna som stör läsningen (Ask 2005). En stor del av denna kompetens är genrebunden och genom lärarkommentaren kan studenten få hjälp att se när och hur begrepp används i den nya miljön (Blåsjö 2004). För studenten är läraren en auktoritet som inte förväntas hänvisa till andra än sig själv i lärarkommentarerna. Däremot kan läraren stödja sina resonemang genom att använda perspektivmarkörer, som tydliggör att de konventioner som läraren förespråkar också används inom ämnet i stort eller på institutionen (t.ex. ”Vi här på institutionen använder Harvardsystemet därför att...”). Eftersom lärarens kommentarer har som övergripande mål att lotsa studenten in i det vetenskapliga skrivandet räcker det dock inte med att enbart hänvisa

till ämnet eller institutionens olika konventioner. Läraren bör också försöka tydliggöra *varför* man följer dem, d.v.s. vilken funktion de fyller.

I fråga om den kritiska kompetensen menar Ask (2005) och Blåsjö (2004) att studenter på grundnivå oftast inte har tillräckliga ämneskunskaper för att kunna föra kritiska resonemang i sina texter. Läraren kan då stimulera kritiskt tänkande genom att i lärarkommentaren ge förslag på källor som uttrycker olika ståndpunkter, vilket innebär att studenten självständigt måste granska källorna och tvingas ta ställning till olika perspektiv. Ett kritiskt-analytiskt förhållningssätt kräver alltså att studenten är väl förtrogen med sitt ämne.

Vi har tillsammans flera års erfarenhet av att ge lärarkommentarer på texter som ingår i olika kursmoment eller i form av rådgivning i Studieverkstaden. Vår erfarenhet visar att skriftliga kommentarer bör följas upp av individuell handledning, så att studenten kan ställa följdfrågor till lärarkommentarerna. Individuell handledning möjliggör att läraren kan stämma av att studenten verkligen har gått igenom och förstått de skriftliga kommentarerna.

Handledning

Vid den individuella handledningen bör läraren ha samma inställning som i lärarkommentaren, det vill säga en positiv och stödjande attityd. Istället för att tala om för studenten vad den bör göra kan läraren ställa öppna frågor och på så sätt lotsa studenten till svar som denne själv formulerar (Dysthe et al. 2002). När frågor av öppen karaktär ställs låter läraren studenten ta ansvar för sin text utan att ge pekpinar. Frågorna kan vara av typen "Hur tänkte du här, förklara vidare!", "Hur kopplar du det här resonemanget till din tes?" o.s.v. Fördelen med detta arbetssätt är att studenten inte känner sig hotad och tvingad att gå i försvarsställning, utan direkt ges möjlighet att vidareutveckla sitt resonemang och förklara för läraren.

När det gäller frågor som rör den operationella nivån i studentens text kan vissa enkla brott mot skrivkonventioner korrigeras direkt. Det är dock lätt att fastna i en sådan ytkorrigerings, och därför är det oftast bättre att istället ge studenten handfasta tips om litteratur och dataprogram som hon eller han själv kan använda för att korrigera ytspråket. Av egen erfarenhet vet vi att risken annars är att hela handledningstillfället går åt till korrekturläsning. I första hand menar vi att den individuella handledningen bör ägnas åt de högre textnivåerna.

Handledningssituationen är en utmärkt möjlighet för både läraren och studenten att stämma av att studenten har tillägnat sig en grundläggande diskursiv kompetens. I den individuella handledningen har studenten och läraren exempelvis möjlighet att ta upp frågor om källhantering. Enligt Ask (2005 och 2007) är plagiering ett ökande problem bland studenter. Det hör till den diskursiva kompetensen att känna till skillnaden mellan avskrift, referat och citat, men många studenter är inte medvetna om denna skillnad. Att avskrift inte är tillåtet och var gränserna går för plagiering är betydligt lättare att diskutera i en individuell handledningssituation än i klassrumsundervisning eller skriftliga kommentarer. Risken för att studenten ska känna sig misstänkliggjord minskar betydligt om hon eller han istället uppmanas att fritt redogöra för sina tankar om källhantering.

Den individuella handledningen är också ett utmärkt tillfälle för studenten att med guidning av läraren utveckla sitt kritisk-analytiska tänkande, det vill säga den kritiska kompetensen. Genom att handledaren ställer motfrågor och visar på problem som studenten inte själv sett, styrs studenten mot ett kritiskt tänkande. Dysthe et al. (2002:162) betonar att frågemetoden stimulerar den kritiska kompetensen mer än en handledningsstil som bygger på direkta instruktioner, eftersom frågor "överlåter det fortsatta tänkandet till skribenten själv, medan råd, förslag och direktiv lätt kan leda till att handledare tar över studentens tänkande".

Vår erfarenhet av att ge individuell handledning är att det är lättare att undvika missförstånd och att skapa en personlig relation till studenter genom individuella samtal än skriftliga kommentarer. Ask (2005:106) framhåller att studenter upplever personlig

handledning som ”mindre sårande” än skriftliga kommentarer. Känsliga frågor om t.ex. plagiering är betydligt lättare att hantera när man öga mot öga har möjlighet att motivera och underbygga sina kommentarer. Det är också lättare att bedöma studentens diskursiva och kritiska kompetens när studenten ges möjlighet att själv resonera kring den egna texten.

Responsgrupper

Som ett komplement till undervisning och individuell handledning förespråkar skrivforskare responsgivning i mindre grupper. Syftet med sådana skri-var- eller responsgrupper är att studenterna – i idealfallet med en lärare som gruppleddare – ger respons på varandras textutkast under skrivprocessens gång. Genom att kontinuerligt ge och få textrespons övar skribenten upp en medvetenhet om den egna operationella, diskursiva och kritiska kompetensen. Responsgrupper fyller också en viktig social funktion som ett forum där det är möjligt att diskutera farhågor och frustrationer kopplade till skrivandet. På så sätt motarbetas skrivblockeringar och skrivängslan (Dysthe et al. 2002, Cameron et al. 2009).

Förutsättningen för att responsgrupper ska vara en effektiv pedagogisk metod är dock att studenterna får tydliga riktlinjer för kommunikationen i gruppen. Det är lärarens ansvar att sätta upp riktlinjer som underlättar för ett aktivt lyssnande och skapar trygghet i respons-situationen. Om läraren har möjlighet att delta i gruppen kan han eller hon inta rollen som någon vars sätt att ge respons kan fungera som modell för de övriga deltagarna i gruppen (Dysthe et al 2002). Dysthe et al. (2002:129, 136) ger följande konkreta förhållningsregler för responsgivning i grupp:

- Tydliggör på förhand reglerna för respons-givningen så att alla deltagare är införstådda med dem.
- Skapa en talarordning som underlättar för alla deltagare att komma till tals och motverkar att någon deltagare dominerar samtalet.
- Styr upp samtalet ifall det glider in på sidospår eller urartar till fruktlösa diskussioner.

Dysthe et al. tar även upp riktlinjer för hur responsen bör vara utformad. De menar att det framförallt är viktigt att responsen anpassas efter var i skrivprocessen deltagarna befinner sig. Progressionen i respons-givningen bör gå ”från mer övergripande eller globala textnivåer till mer underordnade eller lokala nivåer” (Dysthe et al. 2002:134). I inlednings-skedet när studenten lägger fram idéanteckningar och ett första utkast är det i regel irrelevant att kommentera de lägre textnivåerna (exempelvis stavfel). Istället bör responsen vara inriktad på innehåll och struktur. Vanligtvis behövs mer stödjande feedback i början av skrivprocessen och mer utmanande och problematiserande feedback mot slutet av processen.

Responsgrupper är en arbetsform som även fungerar för distansutbildningar, där responsen ges via e-post eller andra elektroniska kommunikationsmedel. Studentutvärderingar av digitala responsgrupper visar att det fysiska avståndet mellan deltagarna kan vara en fördel på så sätt att avståndet underlättar för deltagarna att särskilja text från person. Grund-förutsättningen för att responsgrupper på distans ska fungera är densamma som för responsgrupper som träffas fysiskt – det som krävs är tydliga riktlinjer för kommunikationens form och innehåll (Dysthe et al. 2002).

Kamratrespons

När studenterna haft möjlighet att bekanta sig med diskursen och de där gällande kraven kan kamratrespons utan handledande lärare vara nästa steg på vägen mot ett akademiskt skrivande. För att det ska bli en meningsfull och varierad feedback krävs mer än två men maximalt fem personer vid kamratresponsen (Dysthe et al. 2002). Givetvis kan antalet deltagare variera beroende på responsens syfte – vid korrekturläsning fungerar det med en

person som ger feedback medan man i ett tidigt skede av skrivandet kan behöva synpunkter från flera personer.

Det är viktigt att studenterna på förhand har fått en kopia av texten så att de har möjlighet att fördjupa sig i texten och ge genomtänkta kommentarer. Likaså bör studenterna ha någon form av handfasta kriterier att utgå ifrån vid responsgivning. Dysthe et al. (2002:133) lyfter fram tre konkreta exempel:

- *Läsarbaserade responser*
Här ger läsaren sitt direkta intryck av texten. Det är subjektiva reaktioner som läsaren omgäende, utan närmare analys delger skribenten.
- *Kriteriebaserade responser*
Inom detta område måste den som ger respons ha kunskap om diskursen och de där gällande kraven. Här ska både ämnesinnehåll och de specifika formella krav som gäller inom diskursen granskas.
- *Skribentbaserade responser*
När respondenten ska förmedla sin respons till skribenten måste respondenten fundera över hur man på bästa sätt ska lägga fram sin feedback. I detta läge är det skribenten som står i fokus och det är upp till respondenten att bedöma hur och med vilka strategier feedbacken bäst kan förmedlas.

Den kriteriebaserade responsen måste innehålla feedback av samtliga kompetenser, operationell, diskursiv och kritisk kompetens. Det är inom den här responsen som de för texten uppställda kriterierna ska granskas. Ett subjektivt tyckande i den läsarbaserade responsen kan falla inom ramen för någon av kompetenserna beroende på vad respondenten väljer att fokusera på. Den skribentbaserade responsen som innefattar valet av formulering och tillvägagångssätt vid responsgivning berör däremot ingen av de tre skrivkompetenserna utan har mer av "[...]pedagogiska och psykologiska aspekter" (Dysthe et al. 2002:133).

Den känsla av otillräcklighet och oro som präglar många studenter i deras skrivande kan avhjälpas genom respons i grupp med andra jämlingar (Dysthe et al. 2002, Cameron et al. 2009). En positiv effekt av kamratrespons är att studenter genom att fokusera på andras texter och hur dessa texter kommunicerar med sina tänkta läsare koncentrerar sig mer på läsarna och deras upplevelse av texten än på sin egen skrivprocess och frustration. En student i Cameron et al. (2009:279) sammanfattar sina erfarenheter av kamratrespons på följande sätt: "[I learned about the] importance of the reader – of being much more aware of the audience and that this may mean being less self-focused in parts of the writing process." Fokus skiftade alltså från den självcentrerade textkonstruktionen till att se texter utifrån ett läsarperspektiv.

Våra egna erfarenheter av kamratrespons är att studenterna inledningsvis känner sig ovana med att lämna ifrån sig texter till kamrater för respons. Det är känsligt att kritisera och bli kritiserad av en jämlike. Läraren tycks vara mer berättigad till att ta del av materialet än de egna studiekamraterna. Studenterna vågar inte lita på att kamraten verkligen gör "rätt" eller har tillräckligt med kunskap för att kunna ge korrekt respons på texten (jfr Ask 2007). Därför kan det vara bra att inledningsvis vänja studenterna vid lärarledd grupphandledning och successivt komplettera den med mer självständig kamratrespons när studenterna har övat upp fungerande rutiner för responsgivningen.

Studieverkstaden

Många studenter känner ett behov av att diskutera sina texter med andra än läraren och studiekamraterna. Sedan början av 2000-talet har de flesta högskolor och universitet infört så kallade studie- eller språkverkstäder, dit studenter kan vända sig för att få respons på sina texter utan att bli bedömda och utan ämneslärarens vetskap. Vid Linnéuniversitetet finns

sedan 2002 den så kallade Studieverkstaden (före detta Textverkstaden) som erbjuder rådgivning till studenter och doktorander som skriver på svenska eller engelska.

Studieverkstadens huvuduppdrag är att ge studenter ”kännedom om de särskilda krav som det akademiska skrivandet ställer och ge dem vägledning i hur det kan förbättra sitt skrivande” (Lindsten 2005:21). Verksamheten vänder sig till alla studenter, men den fyller en särskilt viktig funktion för studenter som av olika anledningar har svårt att hänga med i den ordinarie undervisningen. I första hand fokuserar Studieverkstadens texthandledare på att utveckla studenternas diskursmedvetenhet, men i begränsad omfattning kan texthandledarna också hjälpa studenter med ytpratet. Studieverkstaden har dock inte resurser för att korrekturläsa studenttexter i sin helhet, att ge dyslexistöd eller att ge kontinuerlig språkundervisning till studenter med svenska som andraspråk. Lärare som hänvisar studenter till Studieverkstaden bör alltså känna till att studenter som har stora problem med den operationella skrivkompetensen bara kan få begränsat stöd från Studieverkstaden. Misstänker man att en student har dyslexi bör man istället hänvisa studenten till Studenthälsan, där han eller hon har möjlighet att genomgå en dyslexiutredning.

Texthandledning i Studieverkstaden är ett komplement till ordinarie undervisning, men kan aldrig ersätta synpunkter från ämnesläraren. Det är exempelvis inte texthandledarens uppdrag att ta ställning till innehållet i en uppsats eller valet av metod (Lindsten 2005). Av egen erfarenhet vet vi dock att det är nästintill omöjligt att diskutera texters språk och struktur utan att även beröra innehållet. Texter som på ytan verkar röriga och osammanhängande döljer ofta mer komplexa problem, som exempelvis kan bero på att studenten vare sig har förstått kurslitteraturen eller uppgiftsinstruktionen på grund av bristande språkkunskaper i svenska.

Den breddade rekryteringen till högskolor och universitet har fört med sig att de flesta lärare möter studenter med annat förstaspråk än svenska eller engelska. Det finns ingen entydig forskning som tyder på att denna mycket heterogena studentgrupp är hjälpt av rådgivning från språk- eller studieverkstäder (Lindgren, Lindsten & Samuelsson 2005). Forskning om andraspråksinlärares akademiska skrivutveckling har istället pekat på att samarbetskrivande genom så kallad ”scaffolding” främjar skrivutvecklingen hos andraspråksinlärare (Cotteral & Cohen 2003). Konkret innebär ”scaffolding” att andraspråksstudenter guidas genom skrivprocessen genom kontinuerliga lärarsamtal, utkastskrivande och muntlig kamratrespons. Andraspråksstudenter tycks alltså vara hjälpta av samma didaktiska metoder som förespråkas för förstaspråksstudenter. Dessa metoder bör enligt vår mening i första hand integreras i den ordinarie undervisningen. Det är givetvis bra att Språkverkstäder och liknande stödresurser finns, men de får aldrig bli ett substitut för en kvalitativ och studentcentrerad utbildning som ser till olika studentgruppers behov.

Konklusion

I detta paper har vi diskuterat hur lärare kan stödja studenters utveckling av akademisk skriftspråkskompetens. Vi menar att man bör uppmärksamma olika nivåer i studenttexter och att dessa nivåer kan synliggöras genom olika didaktiska metoder. Ett pedagogiskt verktyg kan vara att utgå ifrån texttriangeln och de tre kompetenser som vi lyft fram i vår posterpresentation. För att främja studenters skriftspråkliga utveckling och deras lärande i stort är en studentcentrerad, varierad undervisning samt kontinuerlig feedback en förutsättning.

Referenser

Ask, Sofia, 2005: Akademisk skriftspråkskompetens i praktiken. Studenter möter universitetets textvärldar. I: Lindgren, Maria (red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet, Humaniora, Nr 15, 2005: Växjö.

- Ask, Sofia, 2007: *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Diss. Växjö universitet: Växjö.
- Bergh-Nestlog, Ewa, 2011a: muntl.Handledningssamtal (2011-03-16).
- Bergh-Nestlog, Ewa, 2011b: Texttriangeln – en pedagogisk modell. Power point.
- Blückert, Ann, 2002: *Skrivarstugor och loggböcker: En översikt över idéer och insatser kring studenters skrivande*. Enheten för utveckling och utvärdering, Uppsala Universitet: Uppsala.
- Blåsjö, Mona, 2004: *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Diss. Stockholms universitet: Stockholm.
- Cameron, Jenny., Nairn, Karen & Higgins Jane, 2009: Demystifying Academic Writing: Reflections on Emotions, Know-How and Academic Identity. I: *Journal of Geography in Higher Education*, May 1:2009, 33, s. 269–269.
- Cotteral, S. & Cohen, R. 2003: Scaffolding for second language writers: producing an academic essay. I: *ELT Journal*, 57/2, s. 158–166.
- Dysthe, Olga., Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug, 2002: *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Studentlitteratur: Lund.
- Hedin, Anna, 2006: *Lärande på hög nivå: idéer från studenter, lärare och pedagogisk forskning som stöd för utveckling av universitetsundervisning*. Uppsala universitet, Avdelningen för utveckling av pedagogik och interaktivt lärande (UPI): Uppsala.
- Lindgren, Maria., Lindsten, Christina & Samuelsson, Sofia, 2005: Forskning om studenters skrivande. I: Lindgren, Maria (red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet, Humaniora, Nr 15, 2005:Växjö.
- Lindsten, Christina, 2005: Textverkstadens rådgivningsverksamhet. I: Lindgren, Maria (red.), *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapporter från Växjö universitet, Humaniora, Nr 15, 2005:Växjö.
- MacBeth, K.P. 2010, Deliberate false provisions: The use and usefulness of models in learning academic writing. *Journal of Second Language Writing*, volym 19, nr. 1, s. 33–48.
- Strand, Hans, 2006, Vad händer mellan B- och C-uppsats? Studenters skrivutveckling i medie- och kommunikationsvetenskap. *Språk & Stil* nr 16:2006, s. 35–73.
- Strömquist, Siv, 2010: *Skrivboken: skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. 6., [grundligt omarb.] uppl. Gleerup: Malmö.

Litteraturtips till lärare

- Lindstedt, Inger, 2002: *Textens hantverk. Om retorik och skrivande*. Studentlitteratur: Lund.
- Jarrick, Arne & Josephson Olle, 2006: *Från tanke till text. En språkhandbok för uppsatsskrivande studenter*. Studentlitteratur:Lund
- Strömquist, Siv, 2010: *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. 5., [utök. och uppdaterade] uppl. Hallgren & Fallgren: Uppsala.

AKADEMISK SKRIFTSPRÅSKOMPETENS

...det är förbjudet att skriva roligt, det är förbjudet att skriva personligt. Det är förbjudet att dra för mycket egna slutsatser, tvärtom ska du hänvisa och leta upp ved andra människor sagt och skrivit...

Första uppösten på universitetssivå blev en shock: /.../ Ingen handledning som hjälpte. Detta har sedan fortsatt hela universitetstiden. Jag har bara överlevat genom att min vän hjälpt mig...

Man skulle ha haft lite mer lektioner och övningar. Det är svårt att säga riktigt konkret försing på hur det skulle utformas, men önskan är ändå att man skulle ha fått mer hjälp på olika sätt med att skriva...

Många gånger har jag känt mig rätt besviken faktiskt. Att man har lämnat in något som man faktiskt har suttit och skrivit och lagt ner jättemycket tid på och så får man OX eller Godkänt och ingen reflektion över huvud taget hur det är skrivet...



Studentröster om akademiskt skrivande
ur: *Vägar till ett akademiskt skrivspråk* (Ask 2007)

Texttriangeln – en pedagogisk modell



Tre kompetenser i det akademiska skrivandet

- Kritisk kompetens
- Diskursiv kompetens
- Operationell kompetens

Undervisning

Lärarkommentar

Handledning

Responsgrupper

Kamratrespons

Studieverkstad