

2022: Vol 3, Nr 1
doi:10.24834/jotl.3.1.745

MEDIERANDE VERKTYG SOM STÖTTNING AV STUDENTERS SKRIVANDE I HÖGRE UTBILDNING

Lisa Bjernhager

Centrum för akademiskt lärarskap, Malmö universitet, lisa.bjernhager@mau.se

Ulrika Sjöberg

Institutionen för konst, kultur och kommunikation, Malmö universitet, ulrika.sjoberg@mau.se

Sammanfattning

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande och teorier om medierande verktyg och utvecklingszoner (Säljö, 2000, 2005; Vygotsky, 1978), är syftet med artikeln att bidra med kunskap inom forskningsfältet ämnesintegrerat skrivande. Utgångspunkten är att studenters skrivande är socialt situerat (Lillis, 2001) och att undervisning om akademisk litteracitet måste ske i de sammanhang där ämneskunskapen kommuniceras (Wingate, 2015). Pedagogiska aktiviteter som diskuteras utgår huvudsakligen från projektet *Hållbar pedagogisk grund för studenters läs- och skrivfärdigheter*. Denna aktionsbaserade forskning, som genomfördes i kollaborativt samarbete mellan kritiska vänner och ämneslärare, resulterade i förändrade medierande verktyg i form av tre olika stötningsformer, strukturella, praktiska och konceptuella. Studien visar på behovet av att utveckla medierande verktyg som inledningsvis synliggör studenternas befintliga syn på och grundläggande kunskaper om akademiskt skrivande för att därefter introducera stöttor med fokus på att utveckla det ämnesintegrerade skrivandet. Noga överväganden krävs angående vilka stötningsformer som ska användas samt hur och när de ska appliceras under en kurs eller utifrån ett progressionsperspektiv i ett utbildningsprogram.

Nyckelord: aktionsforskning, kritisk vän, medierande verktyg, utvecklingszoner, ämnesintegrerat skrivande

Inledning

En dominerande samhällelig diskurs idag om högre utbildning är studenters sjunkande förkunskaper och förmåga att använda skriftspråk (Malmström, 2017; Smit, 2012). Liknande diskurs fanns bland lärarna inom aktuellt treårigt samhällsvetenskapligt program på grundnivå, som noterade att allt fler studenter möter större utmaningar med att utveckla sin förmåga att skriva vetenskapliga texter. Enstaka föreläsningar om akademiskt skrivande gavs av lärare inom programmet, men erfarenheten visade att detta långt ifrån räckte.

En vanlig förståelse av akademiskt skrivande bland lärare har varit att det utifrån ett färdighetsperspektiv handlar om korrekt språk eller generisk skrivförmåga samt främst är en individuell och kognitiv färdighet (Lea & Street, 1998). Ett problem är att underliggande svårigheter med det akademiska skrivandet då ofta förblir osynliga och att specifika normer och konventioner för ämnesdisciplinens sätt att kommunicera förblir outtalade (Lillis, 2001). Ytterligare problem är variationer av språkanvändning i olika ämnesområden (Ask, 2007) och enskilda lärares olika förväntningar på studenternas texter (Bailey, 2018; Hardy & Clughen, 2012; Hathaway, 2015). Utifrån ett färdighetsperspektiv anses problemet ofta bero på studenterna, vilket Jacobs (2015) anser har befriat lärare från att kritiskt reflektera över sin praktik.

En viktig utgångspunkt i denna artikel är att högre utbildning måste ta ansvar för att bemöta studenterna och skapa förutsättningar för att de ska kunna utveckla akademisk litteracitet, här med fokus på skrivandet, i samband med ämnesstudierna. Det akademiska skrivandet är starkt kopplat till den akademiska kunskapen (se bl.a. Blåsjö, 2004; Carter, 2007; Lea & Street, 1998), varför utbildningarna bör ta ett övergripande ansvar för att studenterna ges nödvändig stöttning i att komma in i den ämnesspecifika diskursen och dess normer. Detta menar vi kan bidra till mindre osäkerhet hos studenterna och samtidigt skapa mer jämlika villkor, vilket är en viktig fråga i den politiska agendan kring breddad rekrytering och breddat deltagande (Universitets- och högskolerådet [UHR], 2016). För att uppnå mer jämlika villkor är nya pedagogiska arbetssätt nödvändiga (Wingate, 2015).

Artikeln grundas i det genomförda projektet *Hållbar pedagogisk grund för studenters läs- och skrivfärdigheter*, finansierat av Malmö universitet. Projektet genomfördes vårterminen 2016 (termin 2 i ett samhällsvetenskapligt program) och hade som överordnande mål att i kombination med ämnesundervisningen integrera ett tydligare fokus på akademisk litteracitet och bygga vidare på moment om skrivande som erbjöds under termin 1. För att öka ämnesgruppens medvetenhet och kunskap kring möjligheterna att integrera ett tydligare fokus på skrivandet i kombination med ämnesundervisningen deltog två medarbetare från universitetets skrivverkstad för att agera kritiska vänner till kursansvarig i respektive kurs i termin två. Genomfört projekt har fått betydelse för hur aktuellt program arbetar i dag med studenters skrivande. I artikeln analyseras även pedagogiska aktiviteter som genomförts efter avslutat projekt. Bland annat har workshoppar om skrivande tagits fram i termin 1 och 6.

Ämnesintegrerat skrivande – en kort forskningsöversikt

Att integrera pedagogiska arbetssätt om akademisk litteracitet i utbildningarna är viktigare än någonsin (Bailey, 2018). Alltmer heterogena studentgrupper sätts ibland i relation till perspektivet om en försämrad nivå på studenters skrivande, men det är inte bara vissa studentgrupper som behöver introduceras och lära sig behärska akademiska diskurser. För att undervisningen i högre utbildning ska

vara inkluderande för alla studenter behövs förändringar av undervisningsmetoder (Lennartson-Hokkanen, 2016; Wingate 2015). Alla studenter oavsett bakgrund kan behöva stöd i att utveckla kommunikativ kompetens inom den specifika utbildningen varför undervisning om akademisk litteracitet bör vara integrerat i ämnesundervisningen (Dison & Moore, 2019; Hathaway, 2015; Wingate, 2014, 2015). Det handlar då inte minst om epistemologi, det vill säga om hur ämneskunskaper skapas och kommuniceras i den specifika ämnesdisciplinen (Lillis, 2001; Wingate 2015). Enligt Wingate (2018) innebär akademisk litteracitet förmåga att "[...] communicate competently in an academic discourse community" (s. 350), vilket omfattar "[...] reading, evaluating information [...], presenting, debating and creating knowledge through both speaking and writing (s. 350). Medan generisk undervisning om akademisk litteracitet, i eller utanför ämnesdisciplinen, kan ha betydelse (McWilliams & Allan, 2014), menar Wingate och Tribble (2012) att det inte räcker, eller till och med är verkningslöst, med skrivundervisning vid sidan om ämnesundervisningen.

Eftersom lärandet av ämnesdisciplinens innehåll inte kan skiljas från dess diskurspraktik (Anderson & Hounsell, 2007) och eftersom ämnesdiskurser i form av sociala praktiker reflekterar vissa värderingar som bäst kan tillägnas i de kontexter där de används, har ämneslärarna en viktig roll i undervisning av ämnets litteracitet (Wingate, 2014). Orsaker till varför ämneslärare inte arbetar ämnesintegrerat med detta kan, menar Wingate (2014), vara missuppfattningar om studenters lärbehov och bristande medvetenhet om vad akademisk litteracitet innefattar. Det kan också handla om brist på tid och kompetens. Ytterligare en utmaning är den tysta kunskapen (Jacobs, 2005). Forskare som skriver och publicerar inom sitt fält kan ha svårt för att explicitgöra ämnets skrivpraktik (Lea & Street, 1998). I Blåsjös studie från 2004 framkommer att lärare sällan tydliggör för studenterna vad tänkande i ämnesområdet går ut på eller hur det visar sig språkligt (Blåsjö, 2004).

Allt fler förespråkar att ämneslärare och skrivlärare¹ samarbetar angående att integrera undervisning av akademisk litteracitet som en del av ämnesundervisningen (Bailey, 2018; Chanock et al., 2012; Dison & Moore, 2019; Jacobs 2015; Wingate, 2015). I en studie av Jacobs (2015) visas exempel på ett sådant samarbete, där lärare med bakgrund och kompetens inom akademisk litteracitet genom sitt utanförsperspektiv bidrog till att ämneslärarnas tysta kunskap om ämnesdisciplinernas litteracitet kunde nystas upp. Litteracitetlärarna satte sig in i respektive ämnesdisciplin för att skapa förståelse för hur dess akademiska litteracitet kunde göras mer explicit för studenterna. Det gemensamma arbetet ledde till utveckling av pedagogiska strategier, till utveckling av förtydligande läromedel och framtagande av texter som kunde användas för att visa praktiker för läsning och skrivande i ämnesdisciplinen. För att samarbetet ska bli produktivt och hållbart krävs dock tid och utrymme för samarbete, menar Jacobs (2015).

I en studie av Wingate och Tribble (Wingate, 2015) fick studenterna i olika workshoppar, där både skrivlärare² och ämneslärare deltog för att svara på frågor och ge råd, dels undersöka och diskutera olika

¹ Vi har valt att använda benämningen "skrivlärare", även om denna kan diskuteras. Vad som avses är person med kompetens inom språk och akademiskt skrivande. I den engelskspråkiga litteraturen växlar bruket mellan exempelvis "academic literacy practioner", "communication specialist", "literacy lecturer", "writing expert", "writing specialist", "English for professional purposes [EAP] experts", eller generell hänvisning till verksamheten "Writing Centre".

² Här med benämningen "writing experts".

studenttexter med varierande kvalitet, dels arbeta med egna texter utifrån vad de lärt sig genom att arbeta med studenttexterna. Modellen innefattar ämnesspecifika aktiviteter som är speciellt svåra för studenter, till exempel skrivande utifrån referenser, kritiskt tänkande och argumentation. Studien resulterade i bättre texter, men en begränsning var att workshopparna inte var obligatoriska. Några av de studenter som inte medverkade kan därmed ha varit studenter som verkligen hade behövt delta (Wingate, 2015).

Trots brister i nuvarande utbildningssystem vad gäller stöttning av akademisk litteracitet, är det svårt, anser Wingate (2018), att få till förändringar på institutionell nivå. Men hon betonar samtidigt att det är viktigt att fortsätta visa på metoder som lyfter fram hur undervisning av akademisk litteracitet kan finnas med i hela utbildningen. Goda exempel måste då innehålla minst två av följande inslag: 1) inbäddat stöd i utbildningen, 2) genreanalys samt, för att underlätta det tidigare nämnda, 3) samarbete mellan skrivlärare³ och ämneslärare (Wingate, 2018). Projektet *Hållbar pedagogisk grund för studenters läs- och skrivfärdigheter* samt övriga pedagogiska aktiviteter som har genomförts efter avslutat projekt bygger på 1 och 3: Vi har i samarbete mellan ämneslärare och skrivlärare implementerat olika aktiviteter om skrivandet i aktuellt utbildningsprogram.

Medierande redskap

Skrivandet såväl som det akademiska lärandet är en sociokulturell praktik (Säljö, 2005), där lärandet skapas i ett möte med olika personer i specifika situationer (Bron & Lönnheden, 2004). Goda förutsättningar måste skapas så att befintlig kunskap kan sättas in i ett större ämnessammanhang och att studenterna därmed kan få ökad insyn i egna kunskaper och uppfattningar om skrivandet (Döös & Wilhelmson, 2004; McKeachie & Svinicki, 2006). Säljö (2000) presenterar utifrån ett sociokulturellt perspektiv ett system för kunskapsutveckling och inlärningsprocesser i den så kallade utvecklingszonen (Vygotsky, 1978) med hjälp av tre zoner – Uppnådd kompetens, Utvecklingszon och Framtida kompetens (se figur 1).



Figur 1: Utvecklingszoner (Efter Säljö, 2000, s. 122).

³ Här med benämningen ”English for professional purposes [EAP] experts”.

Inom zon 1 (Uppnådd kompetens) begränsas aktiviteter till det individen redan vet; lärandet blir mer en upprepning och få utmaningar ges. Denna zon uppfattas ofta som säker, eftersom vare sig lärare eller studenter uppmanas göra ändringar hela tiden. Säljö (2000) menar att här lämnas lite utrymme för engagemang och ägande av olika inlärningsprocesser. Samtidigt finns det inom zon 1 tyst kunskap som behöver synliggöras för att individen ska kunna närma sig zon 2 - Utvecklingszonen.

Enligt Vygotsky (1978) utvecklas och förändras människan hela tiden. I varje situation som vi möter finns det möjlighet att skaffa kunskaper och färdigheter, inte minst med hjälp av så kallade medierande redskap (olika inlärningsverktyg som används och utgår från befintlig kunskap). Medierande redskap har enligt Vygotsky (1978) en betydelse för mänskliga handlingar såsom problemlösning och kreativt skapande samt för kognitiva förmågor kopplade exempelvis till minnet och språket. Mediering innebär att vi handlar och upplever vår omgivning i ett samspel med olika externa redskap som i sin tur präglas av en viss sociokulturell kontext (Säljö, 2005). Genom medierande redskap (språkliga, fysiska) möjliggörs en lärandeutveckling från det vi redan vet (zon 1) till ny kunskap/förmåga (zon 2). Utifrån denna modell blir det därmed viktigt att hjälpa studenten till zon 2 genom att tillhandhålla kommunikativa stöttor i form av medierande redskap (Säljö, 2000). Denna stöttning kan ses som en stegvis process med successiv ökning av självständighet i lärandet och i användandet av medierande verktyg. I utvecklingszonen finns en medvetenhet om att vi behöver varandras stöd och vägledning för att utvecklas vidare. För att uppnå detta måste ett gemensamt ansvar för kunskapsutvecklingen finnas, till exempel genom kollaborativt lärande där kunskap utvecklas i olika samspelssituationer i vilka aktörer sam-handlar och sam-tänker (Säljö, 2000). Med olika medierande redskap möjliggörs en utveckling (zon 2) och därefter en vidareutveckling till zon 3 (Framtida kompetens). Zon 3 bygger på aktivt lärande i utvecklingszonen, vilket möjliggör djupare förståelse och kunskap. Det handlar här om metareflekationer av lärandeprocesser som ägt rum i zon 2.

Såväl i projektet som i senare genomförda pedagogiska aktiviteter har olika typer av medierande redskap använts för att utgöra stöd för studenterna i deras utveckling från zon 1 till 2. Dessa redskap är i sin tur inbäddade i olika sociokulturella kontexter, här med fokus på ämnesdisciplin som kontext, som det inte alltid finns möjlighet för lärare och studenter att reflektera över. Reflexivitet handlar om att förstå sin egen förståelse, om att granska egna tankar, känslor och handlingar (Ehn & Klein, 1994).

Aktionsforskning genom kritisk vän

Med den teoretiska utgångspunkten att akademisk litteracitet är socialt situerat betonas vikten av att synliggöra normer och värderingar kring akademiskt skrivande. För att möjliggöra denna synlighet utgör aktionsforskning den övergripande metodologiska inramningen för aktuellt projekt och pedagogiska aktiviteter. Förutom att nå ökad förståelse och reflektion om ett fenomen är syftet med aktionsforskning att bidra till förändring tillsammans med de personer som identifierat ett gemensamt och relevant utvecklingsområde. Den praktiska forskningen är en kontinuerlig cirkulär process som kännetecknas av ett starkt samarbete mellan olika aktörer gällande planering, datainsamling, analys, genomförande av aktiviteter, reflektion samt presentation av resultat (Cohen et al., 2018; Hearn et al., 2009). Cohen et al. (2018, s. 443) betonar vikten av aktionsforskning inom utbildning som "[...] försök att förbättra utbildningen genom att medvetet försöka ändra den, med fokus på att förbättra deltagarnas egna praktiker tillsammans [...]" (egen översättning).

Vi har i vårt arbete valt kritisk vän som arbetssätt. Två medverkande kritiska vänner har bland annat genomfört löpande samtal med kursansvariga och programansvarig. Vidare har inspelade och transkriberade intervjuer genomförts, dels med programansvarig om generella utmaningar angående studenters skrivande i aktuell utbildning, dels med en kursansvarig om dennes perspektiv på en examinationsuppgift som används i kursen och dels med studenter (en fokusgruppintervju med fem studenter) om deras perspektiv på samma examinationsuppgift och genomförandet av den. Dessutom har två observationer genomförts i klassrum (se tabell 1). För de löpande samtalen och observationerna har fältanteckningar förts för att dokumentera vad som har sagts och reflektioner utifrån detta. Därutöver har kritiska vänner tagit del av kursguider och examinationsuppgifter samt varit engagerade i framtagandet av nya pedagogiska aktiviteter, som i denna artikel analyseras och diskuteras närmare. Därutöver har kursvärderingar för respektive kurs, i form av frågeformulär, varit en metod för att undersöka studenternas perspektiv på genomförda aktiviteter.

Kritisk vän valdes som arbetssätt för att dessa med sitt utifrånperspektiv (jmf Jacobs, 2005, 2015) skulle kunna bidra till att synliggöra normer och värderingar kring akademiskt skrivande i programmet. Enligt Handal (1999, s. 64) innebär bra kritisk vänskap "[...] en skyldighet att analysera och kritisera. Din vän har förtroende både för att du ska ge ett ärligt och välgrundat svar och att du har kompetens och förmåga att tillhandahålla den [...] ". Förväntan om personlig integritet är hög. Fördelen med en kritisk vän är att denne kan tillföra ytterligare perspektiv, inte är en del av samma organisationskultur, inte alltid tar samma saker för givet och därmed kan bidra med nya ämneskunskaper (Handal, 1999). Med andra ord, en kritisk vän kan vara ett stöd för lärandet, lyssna, ta steg tillbaka samt medverka genom nya perspektiv (Kember et al., 1997). Kritiska vänner till programansvarig och fyra kursansvariga var två medarbetare från universitetets skrivverkstad. Valda kritiska vänner har sin kompetens inom språk (svenska respektive engelska) och akademiskt skrivande och har båda lång erfarenhet av att arbeta med studenters skrivande. De kritiska vännerna eller universitetets skrivverkstad hade inte tidigare varit involverade i aktuellt utbildningsprogram men tackade ja till programansvariges inbjudan till ett möte för att diskutera strategier för hur ämnesgruppen skulle kunna arbeta för att gynna utveckling av studenternas akademiska skrivande. Syftet med att använda kritiska vänner med denna kompetens har varit att skapa nya perspektiv på hur akademisk litteracitet med fokus på skrivande kan bli en integrerad del av undervisningen i programmet. De kritiska vännernas deltagande har varit en förutsättning för att utveckla ett integrerat arbetssätt med skrivande. Programansvarig berättar i intervju med en av de kritiska vännerna: "Jag tror att vad som har gett lärarna mest är alla konkreta aktiviteter men också att få samtala med er om kurserna, om studenters skrivande. Det är väldigt viktigt att man blir medveten om sin egen bild av studenternas skrivande, vilken bild har jag av studenter, hur pratar jag om skrivandet" (Intervju med kritisk vän, 23 november 2016).

I inledande samtal med kritiska vänner diskuterades kursguider, seminarie- och examinationsuppgifter samt kursernas pedagogiska grundtankar. De kritiska vännerna fick även ta del av tidigare arbete i programmet för att försöka utveckla studenternas akademiska skrivande samt av rådande utmaningar. Genomförda aktiviteter inom projektet diskuterades på programråd med ämnesgruppen och studentrepresentanter. Därutöver hade involverade kursansvariga och kritiska vänner ett uppföljningsmöte där möjliga utvecklingsområden efter genomfört projekt diskuterades. För såväl genomfört projekt som senare genomförda aktiviteter kopplat till studenters skrivande har kursvärderingar varit ett viktigt redskap i det kvalitativa utvecklingsarbetet (jmf Sveriges förenade studentkårer [SFS], 2013). Involverade studenter informerades muntligt om valda pedagogiska aktiviteter i respektive kurs. Det uppskattades högt att skrivandet uppmärksammades och att det fanns möjlighet att få prova på nya

arbetsätt. Studenternas delaktighet har varit en viktig etisk utgångspunkt i genomförandet av projektet och de olika aktiviteterna.

Tabell 1 (se nästa sida) ger en kontextualisering av genomförda aktiviteter, vilken kurs /termin de ingår i samt målsättningen med dem. Pedagogiska aktiviteter markerade i fetstil har valts ut för en närmare analys då dessa exemplifierar olika typer av kommunikativ stöttning.

Analys och resultat

I fokus för analysen står ett urval av de medierande verktyg som tagits fram i projektet och pedagogiska aktiviteter som har genomförts efter avslutat projekt. Med grund i de pedagogiska aktiviteter som är markerade i fetstil i tabell 1 är analysen strukturerad efter tre centrala teman: kursguider och examinationsuppgifter, workshop med kamratrespons samt anteckningsmall.

Valda teman exemplifierar olika former av kommunikativ stöttning som ägt rum på kurser under det första programåret (termin 1 och 2). Stöttning är viktigt genom ett helt utbildningsprogram men stöttning under första året kan bidra till bättre resultat, mer delaktighet och till retention (Lumsden et al., 2010). Inkludering av olika former av kommunikativ stöttning, med olika syften och olika funktioner, innebär samtidigt inkludering av olika typer av läraktiviteter, i linje med vad Sveriges förenade studentkårer (SFS, 2013) lyfter fram angående undervisning i heterogena studentgrupper och studenter med olika lärbehov.

Kursguider och examinationsuppgifter

Ett inledande och viktigt arbete för att integrera akademiskt skrivande med ämnesundervisningen är att kursens förutsättningar och krav är tydliga (Wingate, 2015). Här fyller kursguider och examinationsuppgifter en viktig funktion och är exempel på medierande verktyg (Säljö, 2005; Vygotsky, 1978). Denna typ av dokument granskades i samarbete mellan kritiska vänner och respektive kursansvarig för att de skulle bli tydligare ur ett studentperspektiv.

Kursguider ställer höga krav på tydlighet vad gäller pedagogisk grundtanke, lärandemål samt kursupplägg. Frågor som diskuterades i samband med detta var: Vilken betydelse har ordval/formuleringar för studenters tolkning av förväntningar till exempel i samband med en föreläsning? Hur beskrivs kursens föreläsningar i relation till kurslitteraturen? Ändringar som gjordes var tydligare framskrivande av kopplingen mellan centrala kursteman och lärandemål, av den pedagogiska grundtanken samt av olika kursmoment och läsanvisningar i relation till dessa. Säljö (2000) lyfter fram vikten av att sam-tänka och sam-handla för att utveckla lärandet. En tydlig kursguide utgör en viktig förutsättning för detta. Det handlar med andra ord om att skapa en god kommunikativ grund som möjliggör en gemensam syn på en viss kurs, angående lärandemål, pedagogiska tankar, undervisningsformer och examinationsform.

Många studenter, inte minst noviser, har svårt att förstå vilka förväntningar som finns på deras skrivande (Ask, 2007; Hardy & Clughen, 2012). Ett viktigt medierande redskap som kan bidra till kommunikativ

Tabell 1. Genomförda pedagogiska aktiviteter

Kurs	Aktivitet	Målsättning
Föränderliga medielandskapet 7,5 hp Termin 1, 50 studenter	1. Två skrivmentorer (erfarna studenter som arbetar i skrivverkstaden) ger lektion om läs-förståelse och lässtrategier. Kritisk vän och programansvarig medverkar som observatörer. 2. Workshop om akademiskt skrivande. Påbörjad uppgift i tentamen kamratgranskas. Både kritisk vän och ämneslärare deltar.	1. Öka studenternas medvetenhet om läsning, att börja prata om sin läsning. 2. Uppmuntra till att läsa varandras texter, utgöra kamratstöd; få självförtroende i sitt skrivande, inse svagheter och styrkor i skrivandet samt ha kunskap om referenshantering.
Strategier 5 hp Termin 1, 50 studenter	3. Kritisk vän är observatör i utlämning av hemtentamen och genomför vid senare tillfälle intervjuer dels med kursansvarig, dels med studenter om instruktionen till hemtentamen.	3. Bidra till studenternas förståelse av vad som efterfrågas i en hemtentamen; öka lärares kunskaper om och förståelse för hur utformning av examinationsuppgifter kan påverka resultatet, dvs. hur studenter skriver, och bidra till att studenterna utvecklar sitt skrivande. Intervjuerna är del av en separat studie om instruktioner till skrivuppgifter.
Medier och människor 7,5 hp Termin 2, 45 studenter	4. Anteckningsmall 5. Kritisk vän granskar kursguide och examinationsuppgift.	4. Välja tre teoretiska begrepp från föreläsningar, för att skriva fram en förståelse. 5. Öka lärarens medvetenhet om hur en tydligt skriven kursguide kan ge studenter ökad förståelse om kursens upplägg och mål; öka lärarens medvetenhet om hur strukturen i en examinationsuppgift kan stötta studenternas skrivande.
Media and representations 7,5 hp Termin 2, 45 studenter Enda kursen inom programmet som ges helt på engelska (innefattar även examination).	6. Lektioner av kritisk vän om "Avoiding plagiarism, Basic Sentence Structure in English och 10 common language errors many students make when writing English". 7. Ett brev till en kurskamrat. Återkoppling angående språket ges av lärare, kritisk vän och skrivmentor från skrivverkstaden.	6. Ge grundläggande förståelse för engelskt skriftspråk. 7. Uppmuntra studenterna till att skriva på engelska, bli uppmärksamma på engelsk språkstruktur och grammatik.
Medier och institutioner 7,5 hp Termin 2, 45 studenter	8. Skrivhandledning under pågående projektarbete av skrivmentorer från skrivverkstaden. 9. Kamratgranskning av pågående projektarbete. 10. Granskning av examinationsuppgift.	8. Utveckla strategier för att strukturera den egna texten, styckeindelning, kärnmeningar, talspråk och referenshantering. 9. Samma som aktivitet 8, men också få insikt i hur kurslitteraturen kan tolkas och hur rapport ska struktureras.
Examensarbete 15 hp Termin 6, 40 studenter	11. I workshopform arbeta med utvalda delar i ett examensarbete, med konkreta exempel och övningsuppgifter kopplat till språk, struktur och innehåll. Både kritisk vän och lärare medverkar.	11. Öka kunskapen om akademiskt skrivande i samband med examensarbete: skrivandet av syfte, forskningsöversikt, teoretiskt perspektiv, metod och analys.

stöttning av skrivandet, också inom ämnet, är välgenomtänkta och tydliga instruktioner till examinationsuppgifter (Anderson et al., 2016; Bean, 2011). Samtidigt är erfarenheten från skrivverkstaden att instruktioner till examinationsuppgifter ibland är otydliga eller helt enkelt dåligt skrivna. Det kan då vara svårt att förstå hur uppgiften ska lösas. Instruktioner till examinationsuppgifter granskades av de kritiska vännerna i dialog med kursansvariga. Råd som de kritiska vännerna gav handlade om den språkliga utformningen, om användningen av handlingsverb (exempelvis beskriva, analysera, diskutera), om vilka som används och varför (Anderson et al., 2016; Rank & Pool, 2014), om kopplingen lärandemål och bedömningskriterier samt om instruktionens uppbyggnad (Bean, 2011).

En instruktion till en examinationsuppgift⁴ som reviderades i dialog mellan kritisk vän och ansvarig lärare är från termin 2 i programmet. Uppgiften hade använts i tidigare kursomgångar, men inte av den nu ansvarige läraren som skulle ha kursen för första gången. En del innehåll behövde uppdateras, men framförallt behövde examinationsuppgiften bli mer åskådlig. En orsak till att det kan vara svårt för studenter att förstå hur en uppgift ska lösas och vilka förväntningar som finns på skrivandet är, enligt skrivverkstadens erfarenhet, att instruktioner är rörigt skrivna, med mycket information utan logisk koherens. Detta bidrar inte till stöttning av studenters skrivande (Anderson et al., 2016).

Tabell 2. Exempel på ändringar av formuleringar i en examinationsuppgift.

Exempel före	Exempel efter
”uppgiften ”[...] ska betraktas som en möjlighet till att utifrån ett givet ramverk (det som tas upp under kursens föreläsningar) kunna fördjupa sig i institutionella perspektiv på medie- och kultursektorn. Framförallt gör uppgiften anspråk på att möjliggöra en applicering av teoretisk kunskap på praktisk verksamhet.”	”Uppgiften går ut på att ni ska fördjupa er i institutionella perspektiv på medie- och kultursektorn utifrån ett givet ramverk, dvs. utifrån det som tas upp under kursens föreläsningar. Det handlar alltså om att applicera teoretisk kunskap på praktisk verksamhet.
Varje grupp ska bestå av 5-6 studenter (gruppindelning görs av läraren). Tillsammans ska ni välja ut ett företag/organisation som är placerad i regionen och verksam inom någon av nedanstående branscher: [...].	Uppgiften ska göras i grupper om 5–6 studenter. Gruppindelning görs av läraren. Varje grupp väljer ut ett företag, en organisation eller aktör som finns i staden och har verksamhet inom någon av nedanstående branscher: [...]

I examinationsuppgiften lades till några informativa underrubriker (Institutet för språk och folkminnen [ISOF], 2021), som ”Bakgrund”, ”Val av företag /organisation” och ”Förslag på disposition”, för att särskilja vad som var vad i all information som gavs; krångliga och oklara formuleringar skrevs om för mer klarspråk (ISOF, 2021), med kortare och rakt uppbyggda meningar med direkt tilltal (se exempel på ändringar i tabell 2). Dessutom infogades text som tidigare var i parenteser i den löpande texten (se

⁴ Examinationsuppgiften var en gruppuppgift (5–6 studenter per grupp). Studenterna skulle undersöka ett företag eller en organisation och därefter presentera resultatet både skriftligt och muntligt. Presentationerna skulle innefatta eget material (t.ex. från intervjuer eller egna iakttagelser) såväl som teoretisk litteratur. Den skriftliga presentationen skulle bestå av 10–14 sidor.

exempel i tabell 2) för att göra informationen tydligare och tydliggöra att det inte var fråga om något parentetiskt och mindre viktigt innehåll (Karlsson, 2017).

En parentes med innehållet ”tänk på hur det förhåller sig i sin struktur till entreprenörskap och institutionell förändring” ändrades till en direkt fråga utan parentes: Hur förhåller sig dess struktur till entreprenörskap och institutionell förändring? Denna ändring var i linje med Bean (2011), som menar att en fokuserad fråga är bättre än råd om vad studenterna ska tänka på. Ändringarna som gjordes var viktiga för att tydliggöra ett medierande verktygs innehåll och vad som menas och förväntas (Säljö, 2000), med andra ord för att examinationsuppgiften skulle kunna bidra till kommunikativ stöttning av studenterna. Tydlighet är en grundförutsättning för lärandet och utvecklandet av ett sam-tänk mellan lärare och student (Säljö, 2000). Dock hade dialogen mellan kritisk vän och lärare kring revidering av examinationsuppgiften behövt fortsätta i fler steg, bland annat för att problematisera användningen av handlingsord i uppgiften (Rank & Pool, 2014). Enligt instruktionen ska studenterna *fördjupa* sig i institutionella perspektiv på [...] och *applicera* teoretisk kunskap på praktisk verksamhet (se tabell 2). Varför används ordet *fördjupa* och i förhållande till vad ska det fördjupas? Fördjupning kan möjliggöra ett närmande till zon 2 (utvecklingszonen) men måste ha en tydlig grund i uppnådd kompetens och befintlig kunskap (zon 1) (Säljö, 2000). Förutom ordet *applicera* kan även *teoretisk kunskap* diskuteras. Vad är skillnaden mellan teori och teoretisk kunskap? Det är lätt ur ett lärarperspektiv att förutsätta att studenter förstår och tolkar instruktioner på samma sätt som läraren.

Kritisk vän kommenterade även att det var oklart hur undersökningen skulle gå till, om alla skulle använda sig av intervju, besök etc. eller om detta bara var förslag. Den ansvarige läraren ansåg dock inte att tillvägagångssätt behövde förtydligas i instruktionen och tillade: ”Det handlar om att alla i princip ska göra detta – och detta kommer jag att ta upp ordentligt under föreläsning och handledning” (Personlig kommunikation, 16 april, 2016). Att komplettera med en muntlig genomgång av en uppgift, där det ges utrymme för dialog och möjlighet att ställa frågor, kan vara ett sätt för att stötta studenternas skrivande (Anderson et al., 2016; Haggis, 2006). Skrivna instruktioner kan fungera som medierande verktyg, men även om en instruktion kan anses vara tydligt skriven är det inte säkert att den är tydlig för studenterna. Att som lärare fundera över hur den muntliga genomgången kompletterar eller förtydligar instruktionen är viktigt.

Workshop med kamratrespons

Flera av de genomförda pedagogiska aktiviteterna i programmet, under och efter projektet, har genomförts av kollaborativt lärande som ett viktigt medierande redskap för att stötta studenters skrivförmåga. Nedan analyseras en workshop som genomförs än i dag i programmets första kurs. En central del i workshoppen är kamratrespons av texter, där kurskamrater agerar som varandras kritiska vänner.

Workshoppen togs fram i nära samarbete mellan ämneslärare och skrivlärare. Den varar cirka tre timmar och genomförs i halvklass (ca 25 studenter). Syftet är att nya programstudenter ska uppmuntras till att läsa varandras texter, få självförtroende i sitt skrivande, få syn på svagheter och styrkor i sitt skrivande samt öka sina kunskaper om referenshantering. Workshoppen handlar med andra ord om att synliggöra zon 1 (Säljö, 2000) – studenternas befintliga syn och förmåga samt tysta kunskap om skrivandet. Detta är en förutsättning för att studenten ska närma sig zon 2 (utvecklingszonen). Därutöver krävs att befintlig kunskap sätts in i ett större sammanhang (Döös & Wilhelmson, 2004), här med fokus på aktuell ämnesdisciplin. Ämnesintegrerat skrivande (Bailey, 2018; Dison & Moore, 2019) möjliggörs i

workshopen genom att studenterna påbörjar fråga 1 i en hemtentamen som ska lämnas in två veckor senare. Fråga 1 innebär att utifrån relevant kurslitteratur beskriva fem centrala begrepp, som exempelvis makt, kommunikation och kommersialisering, samt jämföra olika teoretiska definitioner av dessa. Studenterna ska inför workshopen välja ett av begreppen, skriva om det och lämna in en sida text samt referenslista. För att kunna göra detta måste de först ha läst i kurslitteraturen om valt begrepp, försökt förstå dess innebörd och försökt skriva fram sin förståelse med egna ord. Därutöver ska studenterna förbereda sig genom att läsa andra gruppdeltagarnas texter utifrån ett antal frågor såsom: Finns det en tydlig definition av begreppet? Är definition av valt begrepp en- eller flerdimensionell? Är texten läsvänlig? Eller finns det otydligheter? Vilka konsekvenser får dessa i så fall för läsningen? Hur jämförs olika forskares resonemang om begreppet? För att samtal under kamratrespons ska fungera som en kommunikativ stöttning (medierande verktyg) är det viktigt med en tydlig struktur och riktlinjer för vad som ska göras och varför (Hoel, 2001). De givna frågorna ger riktlinjer om vad som bör fokuseras på i läsningen av kurskamraternas texter och vad som kan diskuteras under kamratresponsen. Samtidigt ger workshopen också tillfälle att diskutera läsningen och förståelsen av kurslitteraturen, vilket gör att studenterna också kan sägas tränas i en form av kritiskt tänkande (Nicol et al., 2014).

I samtalen i mindre grupper under kamratresponsen kan studenterna fånga upp likheter och skillnader mellan varandras texter, både gällande innehåll och själva skrivandet, samt peka på vad som verkar fungera bra eller mindre bra. Workshopen avslutas med en gemensam diskussion. Kamratrespons genom social interaktion, där språket har en central roll, har potential att fungera som ett medierande verktyg och uppmuntrar till aktivt lärande. Att skapa pedagogisk rum för gemensamt ansvar där studenter ger varandra stöd och vägledning utgör en viktig grund i utvecklingszonen (Säljö, 2000). I utvärderingarna av workshopen framgår också att studenterna anser att kamratresponsen är lärorik: ”att se hur andra i gruppen uppfattade kurslitteraturen och hur de utformade den skriftliga rapporten” (från kursvärdering). Studenterna tycker det är intressant att jämföra varandras texter och se olikheter i hur de är skrivna och därmed få ökad insikt om sitt eget skrivande. Att se konkreta exempel på hur andra har skrivit utgör ännu ett medierande verktyg för att stötta studenters skrivande (Hoel, 2010; Nicol et al., 2014).

Kamratrespons kan bidra till lärandet av nya kunskaper och färdigheter att bygga vidare på (jmf Vygotsky, 1978). Men att ge respons på texter kan vara svårt. Det är en kompetens som behöver läras i process, och när det gäller ovana skribenter kan en risk vara att kommentarerna blir för få eller irrelevanta (Nicol et al., 2014). Detta kan i sin tur leda till att det inte blir någon övergång från zon 1 och att det enbart handlar om sådant som individerna redan vet (Säljö, 2000). För att stötta studenternas lärande och närmande till utvecklingszonen är det därför viktigt att både ämneslärare och skrivlärare deltar i workshopen. Under kamratresponsen cirkulerar ämneslärare och skrivlärare var för sig runt bland studentgrupperna för att utifrån sina kompetenser följa upp olika typer av frågor. Denna typ av interaktion mellan expert och novis är viktig för lärandet (Wingate, 2015). I mötena med ämneslärare och skrivlärare kan studenterna bemötas utifrån sina egna förståelsehorisonter gällande såväl ämnesinnehåll som skrivande. Att sätta in befintlig kunskap i ett större sammanhang möjliggör aktivt lärande (Döös & Wilhelmson, 2004; McKeachie & Svinicki, 2006). Studenterna kan få kommunikativ stöttning i ”rätt ögonblick” gällande sin förståelse av kurslitteraturen, om innehållet i svaret på fråga 1 samt om akademisk litteracitet, både i generell bemärkelse och mer specifikt om hur kunskap presenteras och diskuteras i ämnesdisciplinen (Wingate & Tribble, 2012). Enligt kommentarer i kursvärderingarna bidrar den direkta återkopplingen på skrivandet under workshopen till att studenterna får bekräftelse på sitt skrivande, om att vara på ”rätt spår” (jmf Hardy & Clughen, 2012).

Workshopen bidrar till en form av gemensamt utforskande i dialog (Haggis, 2006), i nära möten mellan studenter, ämneslärare och skrivlärare. Examinationsuppgifter kan innebära svårigheter och skapa osäkerhetskänslor hos studenter, inte minst den första hemtentamen på universitetet. Möjligheten att diskutera hur relevant innehåll ska skrivas fram, hur bedömningskriterier ger vägledning, hur referenser används och skrivs, ger enligt studenterna ”förståelse för uppgiften”, ”bekräftelse på hur arbetet ska gå till”, ”förståelse i hur man skriver akademisk text”, ”en känsla av trygghet” samt ”ökat självförtroende” (från kursvärderingar). Att ha självförtroende, att våga, är viktigt för att känna ett ägande av olika inlärningsprocesser, ett ägande som är viktigt för att närma sig utvecklingszonen (zon 2).

Workshopen bidrar även till stöttning under pågående skrivprocess, eftersom inlämning av hemtentamen är först två veckor senare. Att skriva och utveckla sitt skrivande tar tid, vilket gör det viktigt att beakta tidsaspekten för olika medierande verktyg. Både kamratrespons och möjlighet att fråga lärare under processen kan bidra positivt till lärandet och till ökat självförtroende inför det fortsatta skrivandet (Anderson et al., 2016).

Anteckningsmall

En programkurs i termin 2 behandlar ett nytt forskningsområde inom ämnesdisciplinen och studenterna möter här en mängd nya begrepp. För att betona vikten av att skriva fram sin egen förståelse kring olika teoretiska begrepp som tagits upp under en föreläsning, introducerades studenterna i att använda en anteckningsmall (se figur 2) som medierande verktyg. Med en situerad syn på lärande (Säljö, 2005), här med fokus på ämnesintegrerat skrivande, kan ett medvetandegörande av den egna förståelsen och tolkningen av ett begrepp vara ett första steg för en vidare förståelse av begreppets komplexitet, historiska rötter, vetenskapsteoretiska utgångspunkt samt specifika ämneskontexttillhörighet. Att bli medveten om sin egen förståelse och möjliga utvecklingsområden (zon 1) är en viktig grund för att närma sig utvecklingszonen (zon 2) enligt Vygotsky (1978) och Säljö (2000). Anteckningsmallen kunde användas för ett slags utforskande tankeskrivande utan krav på hur det var skrivet, eftersom den inte skulle lämnas in för bedömning (Dysthe et al., 2011). Denna typ av utforskande uppmuntrar till aktivt lärande som kännetecknar zon 2 (Säljö, 2000). För kursansvarig innebar anteckningsmallen ett nytt arbetssätt, en insikt i studenters skrivprocess och i hur akademiska begrepp kan förstås. Mallen möjliggjorde ett verktyg för att få bättre insikt om studenters förståelse av centrala teoretiska begrepp i ämnet och hur skrivandet kan utgöra en form av kommunikativ stöttning i lärandet (och därmed i närmandet till utvecklingszonen):

- [...] till exempel den här anteckningsmallen som du tog fram, som vi använde. Det var inte alla studenter som använde den, men att man ändå, hur kan jag hjälpa studenterna i skrivandet under respektive föreläsning, att hitta olika strategier. Det kommer jag att jobba mer med under våren. (Samtal med kritisk vän, 23 november, 2016)

Anteckningsmallen (se figur 2) skapades med inspiration från Kristiansen (2017). För att nya begrepp ska bli del av ett aktivt ordförråd behöver de undersökas och användas. Studenterna fick välja tre av de begrepp som tagits upp under föreläsningen och a) förklara varje begrepp med egna ord, b) redogöra för vad de eventuellt tyckte var oklart med respektive begrepp samt c) försöka förklara det som i så fall uppfattades som oklart. I kursen användes anteckningsmallen på individuell basis: Varje student hade eget ansvar för att skriva om begrepp med hjälp av mallen och diskutera det skrivna med studentkamrater. I efterhand insåg vi att mer tid hade behövts för detta moment, som något ytterligare undervisningstillfälle där studenterna i dialog med läraren hade fått diskutera anteckningar, förståelse och inte minst svårigheter med begreppen. Dialogen är viktig för att utveckla lärandet i olika samspelessituationer (Säljö, 2000). Från kursvärderingen framgick att studenterna hade delade meningar om anteckningsmallen. Några tyckte det kändes ovant och inte som en naturlig del i skrivprocessen, medan andra var mer positiva: ”Ja, den var riktigt bra, perfekt. Behöver inte utvecklas.”, ”Jag använde mig delvis av anteckningsmallen. Den hjälpte mig att klargöra för mig själv vad jag förstätt och inte, så att jag själv kunde reflektera över det.” Studenternas kommentarer pekar på olika behov av stöttning. Det som är av hjälp för en student behöver inte vara av hjälp för en annan.

Välj tre begrepp som tagits upp i samband med föreläsningen. Hur förstår du de olika begreppen? Skriv in i mallen:

a/ Förklara varje begrepp med egna ord.
 b/ Är det något med begreppet som är oklart, som du inte förstår?
 c/ Om det är något som du tycker är oklart (b), hur tror du att det skulle kunna förklaras?
 Försök skriva dig fram till en egen förståelse.

Föreläsning och datum	
Begrepp 1, a/	
Begrepp 1, b/	
Begrepp 1, c/	

Figur 2. Anteckningsmall som medierande verktyg

Konklusioner

Det genomförda projektet *Hållbar pedagogisk grund för studenters läs- och skrivfärdigheter* samt övriga pedagogiska aktiviteter har resulterat i förändrade medierande verktyg i form av tre olika stötningsformer, strukturella, praktiska och konceptuella. För strukturell stöttning av studenternas lärande behöver kursguider och examinationsuppgifter vara tydliga och genomtänkta (Anderson et al., 2016). Det är därför viktigt med kontinuerlig granskning och revidering av denna typ av dokument,

gärna i kollegialt samarbete och i dialog med studenter (Bean, 2011). För att utveckla ämnesintegrerat skrivande förutsätts en god kommunikativ grund som möjliggör en gemensam syn på lärandemål, pedagogisk grundtanke, undervisningsformer och examinationsform. För praktisk stöttning av studenters skrivande är kamratrespons, där studenterna agerar som varandras kritiska vänner, exempel på medierande verktyg. Genomförd analys av workshop med kamratrespons pekar på vikten av förberedelse och att ansvarig lärare tar fram frågor som knyter an skrivandet med aktuellt ämne. För stöttning av konceptuell förståelse användes en anteckningsmall som medierande verktyg för ett utforskande tankeskrivande. Ett viktigt steg i att utveckla sitt skrivande är att studenten förstår det som hen läser eller hör, till exempel om centrala teoretiska begrepp. Anteckningsmallen är ett användbart verktyg för att få studenten att skriva fram sin egen förståelse av ett begrepp eller resonemang, vad hen förstår och förstår mindre bra. Vår studie visar på behovet av att utveckla medierande verktyg som inledningsvis synliggör studenternas befintliga syn på och grundläggande kunskaper om akademiskt skrivande för att därefter introducera stöttor med fokus på att utveckla det ämnesintegrerade skrivandet. Det krävs med andra ord noga överväganden angående vilka stöttningsformer som ska användas samt hur och när de ska appliceras under en kurs eller utifrån ett progressionsperspektiv i ett utbildningsprogram.

Aktionsforskningen har lett till att olika förändringar för att synliggöra akademisk litteracitet har initierats. Förändringsarbetet som varit i fokus i artikeln har mestadels haft fokus på skrivandet, men det är även viktigt att uppmärksamma läsning i ett ämnesdisciplinärt sammanhang. Effektiva lässtrategier är en viktig utgångspunkt för det akademiska skrivandet och handlar om alltifrån hur vi läser till utvecklandet av en metakognitiv medvetenhet om lässtrategier inom respektive ämne (Hermida, 2015; Wingate, 2015).

Samtliga aktiviteter har varit möjliga att genomföra tack vare alla involverades engagemang, en grundförutsättning för att genomföra aktionsforskning (Cohen et al., 2018; Hearn et al., 2009). Kritiska vänner (Handahl, 1999) med kompetens inom akademisk litteracitet har utgjort ett viktigt arbetssätt för att se på lärandesituationer utifrån nya perspektiv (Loughran et al., 2004) och varit bidragande till möjliggörandet av ett förändringsarbete. Detta kan också kopplas till betydelsen av att arbeta tvärvetenskapligt för att stärka utbildningens kvalitet (Lycke & Handal, 2012). Dessutom har samarbetet med kritiska vänner, liksom skrivandet av denna artikel, möjliggjort metareflectioner av olika lärandeprocesser – reflektioner som utgör en viktig grund för utvecklingzon 3: att utveckla nödvändiga framtida kompetenser (Säljö, 2000). Detta förändringsarbete är en cyklisk process som tar tid, där metareflectioner av det förändringsarbete som genomförs måste ske kontinuerligt. Kritik som riktas mot aktionsforskning är att dess (lösnings)fokus är på individnivå, att olika kontextuella strukturer, såsom utbildnings- och kursplaner, som omger den enskilda läraren inte beaktas (Cohen et al., 2018). För att säkerställa progression av akademisk litteracitet i högre utbildning krävs kollaborativt arbete. Denna typ av systematiskt pedagogiskt utvecklingsarbete (Bjernestedt & Lundh, 2019) kräver dessutom grundläggande strukturella förhållanden som möjliggör detta, till exempel i form av att lärare faktiskt får tid att reflektera över sin praktik och delta i kontinuerligt kvalitetsarbete med forskningsanknytning. Här vill vi liksom Lennartson-Hokkanen (2016) lyfta fram att lärosätenas skrivverkstäder (eller motsvarande) har en central roll i detta arbete. Långsiktigt samarbete mellan skrivverkstad, utbildningsprogram och involverade lärare ger goda förutsättningar för ökad kunskap om en viss ämneskontext och dess diskurspraktik samt för utveckling av ett integrerat arbetssätt gällande akademisk litteracitet.

Referenser

- Anderson, C. & Hounsell, D. (2007). Knowledge practices: 'Doing the subject' in undergraduate courses. *Curriculum Journal*, 18(4), 463–478. <https://doi.org/10.1080/09585170701687910>
- Anderson, P., Anson, C. M., Gonyea, R. M. & Paine, C. (2016). How to create high-impact writing assignments that enhance learning and development and reinvigorate WAC/WID programs: What almost 72,000 undergraduate studies taught us. [Special issue on WAC and high- impact practices]. *Across the Disciplines*, 13(4), 1–17. <https://wac.colostate.edu/atd/hip/andersonetal2016.cfm>
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (Acta Wexionensia, nr 115/2007, Humaniora). Växjö: Växjö University Press.
- Bailey, R. (2018). Student writing and academic literacy development at university. *Journal of Learning and Student Experience*, 1(7).
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active learning in the Classroom* (2nd ed.). Jossey Bass Publishers.
- Bjernerstedt, A. & Lundh, A. (2019). *Lärosätenas beskrivning – En kartläggning*. Universitetskanslerämbetet [UKÄ]. Hämtad från <https://www.uka.se/download/18.7fd1212f16ed591b8aa21de/1576080087728/larosatenas-beskrivning-kartlaggning-pedagogisk-utveckling.pdf>
- Bläsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Acta Universitatis Stockholmiensis, Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 37). Almqvist & Wiksell International.
- Bron, A. & Lönnheden, C. (2004). Lärande utifrån symbolisk interaktionism. I A. Bron & L. Wilhelmson (Red.), *Lärprocesser i högre utbildning* (s. 36–50). Liber.
- Carter, M. (2007). Ways of knowing, doing, and writing in the disciplines. *College Composition and Communication*, 58(3), 385–418. <https://www.jstor.org/stable/20456952>
- Chanock, K., Horton, C., Reedman, M., & Stephenson, B. (2012). Collaborating to embed academic literacies and personal support in first year discipline subjects. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(3), 1–13. <http://dx.doi.org/10.14453/jutlp.v9i3.3>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8 uppl.). Routledge.
- Costa, A. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A.*, 51(2), 49–51.
- Dison, L. & Moore, J. (2019). Creating conditions for working collaboratively in discipline-based writing centres at a South African university. *Per Linguam, A Journal of Language Learning*, 35(1), 1–13. doi.org/10.5785/35-1-851
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära* (2:2. uppl.). Studentlitteratur.
- Döös, M., & Wilhelmson, L. (2004). Utveckling över vuxenlivet. I A. Bron & L. Wilhelmson (Red.), *Lärprocesser i högre utbildning* (s. 92–103). Liber.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Carlssons.
- Haggis, T. (2006). Pedagogies for diversity: Retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down'. *Studies in Higher Education*, 31(5), 521–535. doi.org/10.1080/03075070600922709
- Handal, G. (1999). Consultation using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 59–70.
- Hardy, C. & Clughen, L. (2012). Writing at university: Student and staff expectations and experiences. I L. Clughen & C. Hardy (Eds.), *Writing in the disciplines: Building Supportive Cultures for Student Writing in UK Higher Education* (s. 25–54). Emerald Publishing Limited.
- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–516. doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891
- Hearn, G., Tacchi, J., Foth, M. & Lennie, J. (2009). *Action research and new media*. Hampton Press, Inc.
- Hermida, J. (2015). *Facilitating deep learning. Pathways to success for University and College Teachers*. Apple Academic Press. <https://doi.org/10.1201/b17103>

- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskola. En bok för lärare och studenter*. Studentlitteratur.
- Institutet för språk och folkminnen [ISOF]. (2021). *Att skriva klarspråk*. <https://www.isof.se/sprak/klarsprak/att-skriva-klarsprak.html>
- Jacobs, C. (2005). On being an insider on the outside: new spaces for integrating academic literacies. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 475–487. doi.org/10.1080/13562510500239091
- Jacobs, C. (2015). Opening up the curriculum: Moving from the normative to the transformative in teachers' understandings of disciplinary literacy practices. I T. Lillis, K. Harrington, M. R. Lea & S. Mitchell (Eds.), *Working with Academic Literacies: Case Studies Towards Transformative Practice* (s. 131–141). The WAC Clearinghouse. <https://wac.colostate.edu/docs/books/lillis/chapter9.pdf>
- Karlsson, O. (Red.). (2017). *Svenska skrivregler* (4 uppl.). Språkrådets skrifter 22. Liber.
- Kember, D., Ha, T.-S., Lam, B.-H., Lee, A., NG, S. Yan, L., & Yum, J. C. K. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463–481. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650799700200036>
- Kristiansen, B. (2017). *Om att skriva på universitetet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad* (Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 63). Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lillis, T. (2001). *Student Writing: Access, Regulation and Desire*. Routledge.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. L. (Edts.). (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Kluwer Academic.
- Lycke, H. K. & Handal, G. (2012). Refleksjon over egen undervisningspraksis – et ledd i kvalitetsutvikling? I T. L. Hoel, Hansen, B. & Husebø, D. (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (157–183). Tapir Akademisk Forlag.
- Lumsden, E., McBryde-Wilding & Rose, H. (2010). Collaborative practice in practice in enhancing the first year experience in Higher Education. *Enhancing the Learner Expectation in Higher Education*, 2(1), 12–24. <http://dx.doi.org/10.14234/elehe.v2i1.10>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Lund University (Media-Tryck).
- McKeachie, W. J. & Svinicki, M. (2006). Meeting a class for the first time. I W. J. McKeachie & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (s. 21–28). Houghton Mifflin Company.
- McWilliams, R. & Allan, Q. (2014). Embedding academic literacy skill: Towards a best practice model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3), 1–20. <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol11/iss3/8>
- Nicol, D., Thomson, A. & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education. A peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 102–122. doi.org/10.1080/02602938.2013.795518
- Rank, A. & Pool, H. (2014). Writing better writing assignments. *PS: Political Science & Politics*, 47(03), 675–681. doi.org/10.1017/S1049096514000821
- Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematizing deficit thinking. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 369–380. doi.org/10.1080/07294360.2011.634383
- Sveriges förenade studentkårer [SFS]. (2013). *Studenters lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*. (PU1-1/2013)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts akademiska förlag.

- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Universitets- och högskolerådet [UHR]. (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Hämtad från <https://www.uhr.se/publikationer/Rapporter/kan-excellens-uppnas-i-homogena-studentgrupper/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wingate, U. (2014). Approaches to acculturating novice writers into academic literacy. I A. Lyda & K. Warchal (Eds.), *Occupying Niches: Interculturality, Cross-Culturality and Aculturality in Academic Research* (pp. 103–118). Springer.
- Wingate, U. (2015). *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Multilingual Matters.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. doi.org/10.1017/S0261444816000264
- Wingate, U. & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English of Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481–495. doi.org/10.1080/03075079.2010.525630