

# Stöd dina studenters skrivutveckling

- en lärarhandledning  
till Skrivguiden.se



Johan Landgren



Vad är egentligen, under all formalia och alla riktlinjer, akademiskt skrivande? Hur kan man som lärare stödja sina studenter att utveckla denna färdighet? Och hur skapar man en miljö där studenterna motiveras till att skriva såväl kreativt och intressant som formellt och korrekt? Det är några av de frågor som behandlas i denna lärarhandledning.

Syftet med lärarhandledningen är att inspirera och ge dig som lärare verktyg till att arbeta mer strategiskt och förebyggande med studenters skrivande. Lärarhandledningen behandlar bland annat hur du kan arbeta med ämnesnära skrivande, populärvetenskapligt skrivande, konstruktiv länkning, bedömningsmatriser och kamratrespons. Till varje avsnitt följer konkreta exempel och övningar som du kan utgå ifrån när du planerar din undervisning.

Lärarhandledningen riktar sig till dig som är lärare vid en högskola eller ett universitet och som kommer i kontakt med studenters skrivande.

Lärarhandledningen är ett komplement till den digitala plattformen Skrivguiden; en lärresurs där studenterna själva kan lära sig mer om akademiskt skrivande.

Johan Landgren handleder och undervisar studenter i akademiskt skrivande vid Högskolan Kristianstad. Han har också varit med och utvecklat, samt sitter i redaktionen för, Skrivguiden.

# Stöd dina studenters skrivutveckling

– en lärarhandledning till

Skrivguiden.se

*Johan Landgren*

Kristianstad University Press 2017:9 2:a upplagan

Tryck: Högskolan Kristianstad, Kristianstad 2017

ISBN: 978-91-87973-22-2



By Johan Landgren 2017

# Innehåll

<b>Innehåll</b> .....	<b>2</b>
Förord .....	3
Inledning.....	4
Skrivguiden som läromedel och lärresurs.....	4
Akademiskt skrivande – en definition.....	4
Pedagogiska utgångspunkter.....	5
<b>Förutsättningar för lyckad skrivundervisning</b> .....	<b>7</b>
Det börjar med läsandet.....	7
Att skriva i ämnet.....	10
Skrivandet som kommunikationshandling .....	11
Skriva för att lära .....	12
Populärvetenskapligt skrivande .....	15
Progression.....	16
Konstruktiv länkning.....	17
Konkreta exempel som ett stöd i skrivundervisningen.....	18
Återkoppling .....	22
Kamratrespons – att ge studenterna redskap att stödja varandra.....	24
Skrivundervisning på distanskurser.....	26
<b>Skrivguidens delar</b> .....	<b>28</b>
Skriva.....	28
Skrivprocessen.....	28
Uppsatsens delar .....	29
Skapa sammanhang.....	30
Det akademiska språket .....	30
Hantera referenser .....	30
Publicera .....	31
<b>Litteratur och andra lärresurser om akademiskt skrivande</b> .....	<b>32</b>
För dina studenter.....	32
För dig som lärare .....	33
<b>Referenser</b> .....	<b>34</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>35</b>
Bilaga 1: Progressionsplan för akademiskt skrivande .....	35
Bilaga 2: Bedömningsmatris för akademiskt och populärvetenskapligt skrivande .....	38
Bilaga 3: Responsguide.....	41

## Förord

Denna lärarhandledning är tänkt som ett komplement till den digitala plattformen Skrivguiden (<http://skrivguiden.se>), som är en lärresurs där studenter själva kan lära sig mer om akademiskt skrivande. Lärarhandledningen bygger på aktuell forskning om skrivande inom högre utbildning, diskussioner jag haft med lärare och de erfarenheter jag gjort som skrivpedagog och utvecklare på Högskolan Kristianstad. Min förhoppning är att den ska vara ett stöd till alla som arbetar med att undervisa, handleda och bedöma studenters skrivande på högskolor och universitet.

Lärarhandledningen är publicerad under Creative Commons-licensen: erkännande, icke-kommersiell, dela lika. Det innebär att du kan använda och sprida texten i delar eller i sin helhet, och publicera den i nya former, så länge det framgår vem upphovsmannen är, att publiceringen inte är i kommersiellt syfte och att nya versioner har samma licens som ursprungstexten. Mer om Creative Common kan du läsa här: <http://www.creativecommons.se/om-cc/licenserna/>

Viktigt att uppmärksamma är att denna lärarhandledning till allra största del berör den del av uppsatsarbetet som rör själva skrivandet. På Skrivguiden finns dock, utöver information om skrivandet, också information om referenshantering och publicering. En ambition är att på sikt utveckla också dessa aspekter i framtida versioner av lärarhandledningen.

Ett stort tack går till de kollegor på Högskolan Kristianstad, Blekinge Tekniska högskola och Linnéuniversitetet som bidragit med respons och tankar kring innehållet.

Denna andra upplaga av lärarhandledningen är innehållsligt den samma som den förra. Det som lagts till är en tidigare saknad referens på s. 8.

Kristianstad, den 4 december 2017  
Johan Landgren

## Inledning

Vad är egentligen, under all formalia och alla riktlinjer, akademiskt skrivande? Vilka är studenterna som är tänkta att utveckla denna färdighet? Och hur kan du som lärare använda Skrivguiden för att stödja dina studenter i att utveckla den? Det är tre frågor som inleder denna skrift.

### Skrivguiden som läromedel och lärresurs

Utgångspunkten för Skrivguiden är att lärare och studenter ska ha en gemensam och öppen plattform att utgå ifrån när de diskuterar akademiskt skrivande. Redaktionens ambition är att du som lärare ska kunna hänvisa dina studenter till plattformen såväl vad gäller frågor om skrivandet i sin helhet som specifika frågor om hur ett syfte formuleras eller hur texter med små förändringar kan göras mer formella, precisa och trovärdiga.

Viktigt att poängtera är att Skrivguiden erbjuder generell information om akademiskt skrivande. Eftersom det akademiska skrivandet kan se olika ut beroende på vilken disciplin studenterna skriver inom är det fullt möjligt att du som lärare inte håller med om allt som står i guiden. Förhoppningsvis kan du ändå hitta bitar som kan komplettera dina egna anvisningar. Se gärna Skrivguiden, och denna lärarhandledning, som en idébank där du kan hämta inspiration till din egen undervisning. Vill du bidra med tankar eller goda exempel så hör gärna av dig till redaktionen, vi är tacksamma för alla tips och idéer som kan underlätta för studenterna.

Förutom att vara ett verktyg för studenter som på egen hand är intresserade av att lära sig mer om akademiskt skrivande är Skrivguiden användbar som ett fritt tillgängligt material för alla som intresserar sig för akademiskt skrivande. I enlighet med den Creative Commons-licens som valts kan du, så länge det framgår var materialet kommer ifrån, använda det på det sätt som passar dig: i digital eller tryckt form, som kurslitteratur eller kompletterande läsning, i sin helhet eller i delar.

#### TIPS!

Lägg gärna in en länk till [Skrivguiden.se](http://Skrivguiden.se) i lärplattformen, och/eller i studenternas studiehandledningar. På så sätt blir den lätt att hitta när dina studenter behöver den.

### Akademiskt skrivande – en definition

Att kunna skriva akademiskt krävs av studenter på samtliga högre utbildningar i Sverige. Ändå pratar vi sällan om vad akademiskt skrivande är för något och vad det har för funktion. De flesta studenter har visserligen fått instruktioner om vilka formella krav som ställs på akademiska texter, som att de ska vara sakliga, precisa, koncentrerade och ha korrekta referenser, men är det verkligen detta som definierar akademiskt skrivande? Behöver vi inte en definition som utgår ifrån *varför* texterna har dessa kännetecken?

Lämpliga utgångspunkter vid sökandet efter en definition för akademiskt skrivande är högskolelagen och högskoleförordningen. Här klargörs bland mycket annat vilka kunskaper och färdigheter studenten förväntas ha efter att ha tagit sin examen. I högskoleförordningen (SFS 1993:100) anges det exempelvis att studenten för att ta ut en kandidatexamen på generell nivå ska kunna ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”. Liknande formuleringar hittar man för de flesta examina på såväl grundläggande som avancerad nivå. Och i högskolelagen (SFS 1992:1434) formuleras det som att högre studier ska utveckla studentens förmåga att ”utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området”. Sammantaget pekar de två formuleringarna på ett par saker – att skrivandet inom akademien har att göra med att utbyta, redogöra för och diskutera information. Det är också tydligt att detta utbyte ska ske med såväl personer inom som utanför akademien.

Kortfattat kan man säga att skrivelserna i högskolelagen och högskoleförordningen syftar till att poängtera vikten av att utveckla studenternas förmåga att kommunicera. Det är också denna skrifs, och Skrivguidens, utgångspunkt. En utgångspunkt som lett fram till följande definition av akademiskt skrivande: Akademiskt skrivande är att kommunicera ett ofta komplicerat innehåll, som en tankegång eller resultatet av en studie, på ett så effektivt och precist sätt som möjligt.

Jag menar att denna definition, det vill säga den akademiska textens funktion snarare än dess form, bör vara utgångspunkten för all undervisning i akademiskt skrivande. Genom att uppmuntra studenterna att, istället för att fråga sig ”hur ska jag kunna följa alla de riktlinjer jag fått kring akademiskt skrivande?” fråga sig ”hur ska jag kunna kommunicera mina tankar så att mina läsare förstår vad jag är ute efter?”, kan du som lärare underlätta för dem att lyfta blicken från detaljerna och fokusera på helheten; det vill säga att på ett intressant, ändamålsenligt och korrekt sätt presentera resultatet av det vetenskapliga arbete de gjort.

### **Pedagogiska utgångspunkter**

Denna skrift utgår ifrån att skrivundervisningen är en del av ett studentcentrerat och holistiskt lärande. Trots att detta kan låta som självklarheter, och har diskuterats under lång tid inom högre utbildning, visar forskning att det är begrepp som ännu inte fått fullt genomslag (se t.ex. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015; Elmgren & Henriksson 2016; Lundberg 2013).

Ett verkligt studentcentrerat lärande är en utmaning, då det innebär att varje students lärandeprocess behöver synliggöras och utvecklas. Detta

komplieras av att studenterna idag, jämfört med för ett par decennier sedan, utgör en mycket mer heterogen grupp (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2015; Höskoleverket 2009). Denna heterogenitet visar sig bland annat genom att en del studenter vid studiestarten inte har de grundläggande språkliga färdigheter som många lärare förväntar sig att de ska ha (Höskoleverket 2009). Därtill är det vanligt att studenterna har ett helt annat mål med sina studier än lärarna. Vid en undersökning gjord vid Höskolan Kristianstad angav exempelvis två tredjedelar av de tillfrågade förstaårsstudenterna att de i första hand sökt sin utbildning av yrkesrelaterade skäl (Landgren 2016). Detta trots att de alltså läser en akademisk utbildning, där skrivandet är en viktig del.

Lärare som vill arbeta studentcentrerat behöver ha dessa förutsättningar klara för sig. För att studenterna ska ta skrivandet på allvar, och se det som en viktig del av sin utbildning, behöver det vara tydligt varför skrivandet är viktigt och vad som förväntas av dem som studenter och skribenter. Så är dock inte alltid fallet, vilket Sofia Ask visar i sin avhandling *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. Ask påpekar bland annat att studenterna upplever skrivandet inom högre utbildning som ett ”ogenomskinligt system” och att ”normer och regler för skrivandet är skiftande och otydliga” (Ask 2005).

En bra utgångspunkt för att skapa mening och tydlighet för studenterna är det holistiska lärandet, då det är ett lärande som handlar om att sätta kunskapen i ett sammanhang (Biggs & Tang 2011; Elmgren & Henriksson 2016). Det är därtill ett lärande som värderar inte enbart ämneskunskaper utan också färdigheter som akademiskt skrivande, informationssökning och kritiskt tänkande. Ett holistiskt lärande syftar till att generera såväl goda ämneskunskaper som en förmåga att förmedla dessa ämneskunskaper såväl i nuet som i framtiden.

Utifrån det akademiska skrivandets perspektiv bör således skrivundervisningen, i linje med den definition som formulerades i kapitlet ovan, framförallt handla om funktion och inte form. I det arbetet är en studentcentrerad och holistisk syn en lämplig grund att stå på.



# Förutsättningar för lyckad skrivundervisning

Genom decennier av forskning har ett antal aspekter som bidrar till lyckad skrivundervisning visat sig särskilt effektiva. Ett par av dessa beskrivs nedan. Redogörelsen gör inte anspråk på att vara komplett, utan syftar främst till att ge dig som lärare stöd i utvecklingen av din skrivundervisning. Aspekterna kommer heller inte i någon inbördes rangordning då eventuell effekt och användningsområde är beroende av den specifika lärandekontexten. Vissa av delarna är kompletterade med exempelövningar. I ett par av delarna hänvisas till de bilagor som du hittar sist i detta häfte.

## Det börjar med läsandet

Även om denna lärarhandledning rör skrivandet kan det inte nog poängteras hur viktigt läsandet är för skrivandet. Det är genom att läsa som vi tillskansar oss de begrepp och den fackterminologi som vi behöver och bekantar oss med de vetenskapliga genrer som vi väntas skriva inom. Läsandet är den kanske enskilt viktigaste aspekten av att insocialiseras i ett akademiskt språkbruk. Till viss del sker denna insocialisering undermedvetet, och för vissa går det snabbare än för andra. Genom att medvetandegöra denna process för studenterna kan du som lärare dock underlätta och snabba på den.



Figur 1. Faser i läsprocessen. Efter "Envisionment building stance wheel" av J. A. Langer, utvecklad till svenska av Mary Ingemansson och Petra Magnusson (2016).

En modell (fig. 1) för att beskriva läsprocessen, som tagits fram av Judith Langer och utvecklats till svenska av Mary Ingemansson och Petra Magnusson (2016), är ovanstående. Den delar upp läsprocessen i fem faser, som börjar med orienteringsfasen och slutar med kreativitetsfasen.

Modellen visar att läsprocessen är en komplicerad process, och att läsaren behöver gå igenom ett antal faser för att komma till den fas som är huvudintresset för den här skriften: kreativitetsfasen. Genom att arbeta med studenternas läsande kan du alltså underlätta för studenterna också i skrivprocessen. Ett aktivt läsande skapar förståelse för såväl hur texter byggs upp som för hur läsaren och skribenten kan skapa sammanhang mellan sina egna och andras erfarenheter och forskningsresultat. Det senare leder i förlängningen till att studenterna har en bra grund att stå på när de ska relatera sina resultat till tidigare forskning.

För att uppmuntra olika delar av läsprocessen kan du be studenterna att ha ett antal frågor i bakhuvudet när de läser akademiska texter. Utgångspunkten för samtliga frågor är att uppmärksamma studenterna på sådant som kan underlätta för dem att förstå textens budskap.

- I orienteringsfasen hjälper det till exempel att fråga sig:
  - Vad ger titeln och eventuella bilder för intryck av texten?
  - Vilket tilltal har texten?
  - Vad säger innehållsförteckningen om texten?
  - Vad framgår av baksidestexten eller sammanfattningen?
- I förståelsefasen kan man fråga sig:
  - Hur hänger textens olika delar ihop med varandra?
  - Vilka begrepp tycks särskilt viktiga?
  - Hur presenteras dessa begrepp?
- I återkopplingsfasen:
  - Hur hänger det jag läser ihop med mina erfarenheter och andra texter jag läst?
  - Vad kan jag ha för nytta av det jag läser?
- I överblicksfasen:
  - Hur påverkar det jag läser mina tidigare kunskaper?
  - Behöver jag revidera min tidigare förståelse eller stärker texten det jag redan vet?
- Och i kreativitetsfasen:
  - Hur kan jag använda det jag läser för att stärka min argumentation?

*De förslag på frågor till läsprocessen som ovan beskrivs är inspirerade och omarbetade utifrån Ingemansson (2016), med fokus på en akademisk kontext.*

Vare sig dessa frågor ställs eller inte kommer läsaren att gå igenom de olika faserna i läsprocessen. Det frågorna kan göra är att snabba upp processen, så att man som läsare snabbare förstår vad och varför man läser, samtidigt som man börjar göra kopplingar till andra texter man läst eller till den examination som följer på läsandet. Uppmuntra därför gärna studenterna att skriva ned sina funderingar under tiden som de läser. Allra bäst är om de kan träffas regelbundet och diskutera de texter de läst, då det underlättar såväl återkopplingsfasen som överblicksfasen.

Viktigt att poängtera är att faserna inte alltid följer på varandra linjärt och att läsningen inte enbart utvecklas cirkulärt. Snarare är läsprocessen en spiralformad process där läsaren efter hand når nya nivåer av de olika faserna. Det är alltså inte så att läsaren när hen nått kreativitetsfasen är en fullkomlig läsare. Däremot har hen med stor sannolikhet utvecklat sin läsförmåga så att hen vid nästa lästillfälle lättare orienterar sig i och förstår den text hen läser. Det är när vi läser mycket, regelbundet och medvetet som denna process fortsätter att utvecklas.

Ytterligare en aspekt av läsandet, med koppling till skrivandet, är att läsandet ökar studenternas textmedvetenhet; det vill säga deras kunskap om hur texter byggs upp för att driva teser och argumentera för ett ställningstagande. Grunden för att bli en god skribent är en förmåga att förstå vilka byggstenar en text behöver bestå av. När studenten väl har förstått detta har hen goda förutsättningar för att effektivt kommunicera sitt eget budskap.

### ÖVNING: MEDVETENHET OM LÄSPROCESSEN

<b>VARFÖR?</b>	För att studenterna ska reflektera över hur och varför en specifik bok ska läsas och hur ett aktivt läsande kan hjälpa dem att nå kursens mål.
<b>NÄR?</b>	Under ett undervisningstillfälle där en text från kurslitteraturlistan presenteras.
<b>HUR?</b>	Läs och diskutera titel, baksidestext och innehållsförteckning tillsammans med studenterna. Ställ frågor som: Vad förväntar ni er att texten ska handla om? Hur är er förförståelse av de begrepp som nämns? Vad tänker ni om det ämne ni ska läsa innan ni börjat?

### ÖVNING: TEXTENS KÄRNA

<b>VARFÖR?</b>	För att studenterna ska reflektera över hur man identifierar textens kärna.
<b>NÄR?</b>	Under ett undervisningstillfälle där studenterna läst ett eller flera kapitel av en bok eller en vetenskaplig artikel.

<b>HUR?</b>	Diskutera i grupp frågor som: Vad är det centrala budskapet i texten? Hur leder skribenten läsaren fram till detta budskap? Hur beskrivs budskapet så att läsaren ska förstå det?
-------------	---

## ÖVNING: TEXTMEDVETENHET

<b>VARFÖR?</b>	För att ge studenterna redskap att förstå vad som skapar goda akademiska texter.
<b>NÄR?</b>	I samband med inläsning inför en skrivuppgift tidigt i utbildningen.
<b>HUR?</b>	Ge studenterna i uppgift att inför ett undervisningstillfälle markera meningar eller stycken som är särskilt effektiva och sådana som de inte riktigt förstår. Analysera sedan tillsammans varför vissa exempel är bättre än andra.

## Att skriva i ämnet

Det finns goda belägg för att det mest effektiva sättet för studenter att lära sig skriva akademiskt, är att skriva i det ämne de studerar (se t.ex. Dysthe, Hertzberg & Hoel 2011; Pelger & Santesson 2015). Vissa forskare påstår till och med att skrivundervisning inte har någon ”påvisad effekt när den är generell, dvs. bygger på allmänna anvisningar om ’hur man ska skriva’” (Santesson & Sigrell 2015). Därtill är det genom ämnesnära skrivande som du som lärare kommer att se direkta resultat av det arbete du gör.

Den främsta fördelen med ett ämnesnära skrivande är att skrivandet blir kontextualiserat. Förutom att detta underlättar för studenterna när de har skrivuppgifter är det också troligt att det ökar studenternas motivation och att de fördjupar sina kunskaper om det de skriver om (mer om detta i kapitlet Skriva för att lära).

Att få uppgifter och skriva texter som studenterna ser är sådana som används inom de framtida yrkesområden de inriktat sig mot ökar möjligheten att de ska se skrivandet som en viktig del av sin utbildning, och som en väg till ett framtida yrke. Detta gäller inte minst för de studenter som inte läser för att vidareutbilda sig till forskare utan framförallt läser en utbildning för att få tillgång till en specifik arbetsmarknad. Dessa studenter är ofta de svåraste att motivera till att skriva vetenskapligt, då den enda anledningen de ser till att göra uppgiften är att de måste göra det för att klara kursen. Om de studenterna kan motiveras också av andra skäl ökar möjligheterna för att de ska anstränga sig för att höja nivån på sitt skrivande.

**TIPS!**

För en kort introduktion till hur du kan arbeta med skrivande i ämnet rekommenderas Susanne Pelger och Sara Santessons föreläsning [Ämnesintegrerad skrivträning](#). Du hittar den bland annat på Youtube.

Alla övningar i den här skriften utgår ifrån att skrivundervisningen är en integrerad del av ämnesundervisningen. Hur du kan arbeta med ämnesintegrerat skrivande över en längre tid, exempelvis genom ett helt program, läser du mer om i kapitlen *Progression* och *Konstruktiv länkning*.

## Skrivandet som kommunikationshandling

En av de vanligast förekommande bristerna i studenttexter är att de inte är skrivna till en tydligt definierad målgrupp. Detta visar sig ofta genom att texterna framstår som slarviga, ogenomtänkta, svårbegripliga och/eller ojämna. En anledning till detta, som Camilla Forsberg (2014) beskriver i *Lär dina studenter att skriva*, är att studenterna befinner sig i en ”dubbel språksituation”.

Med dubbel språksituation menar Forsberg att det, ur studentens perspektiv, finns flera syften med att skriva en studenttext, och att rollerna som avsändare och mottagare växlar beroende på vilket syfte de för tillfället fokuserar på. Ett syfte med texten är exempelvis att bli godkänd på kursen, medan ett annat är att presentera resultatet från en undersökning. I det första fallet är avsändaren skribenten som student på en specifik kurs, medan avsändaren i det andra fallet är skribenten som forskare. Samma dubbelhet uppstår vad gäller mottagaren; i det första fallet är mottagaren läraren som examinator, i det andra är mottagaren andra forskare inom ämnesområdet.

För att underlätta för studenterna är det därför viktigt att du som lärare är uppmärksam på denna dubbelhet. Genom att ge uppgiftsinstruktioner som tydliggör vad den aktuella språksituationen bör vara kan du stödja studenterna till att genomgående hålla sig till *ett* syfte, *en* avsändare och *en* mottagare och därigenom öka möjligheten att de skriver kommunikativa och enhetliga texter.

Om studenterna ska skriva en strikt vetenskaplig text, som en kandidatuppsats, brukar det vara bra att rekommendera dem att skriva till en målgrupp med ungefär samma förförståelse som de själva, som exempelvis sina kurskamrater. Detta leder oftast till att de använder ett tilltal och ett språk som är brukligt inom ämnesområdet och att de använder sig av de termer och begrepp som de lärt sig under utbildningen.

Det kan också vara effektivt att experimentera med olika typer av mottagare, för att studenterna ska träna sina förmågor att skriva till olika grupper. Bra att tänka på är då att föreslå målgrupper utifrån vilket ämne studenterna läser och vilka yrken de så småningom kommer arbeta inom. Genom att göra skrivuppgifterna så realistiska som möjligt ökar du motivationen för studenterna, samtidigt som du uppfyller högskolelagens styrande skrivelse om att erbjuda studenterna undervisning som lär dem att ”utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området” (SFS 1992:1434).

<b>ÖVNING: SKRIVA FÖR OLIKA MÅLGRUPPER</b>	
<b>VARFÖR?</b>	För att uppmärksamma studenterna på att skrivandet är en kommunikationshandling, samtidigt som de får redskap för hur de kan formulera sig till olika målgrupper.
<b>NÄR?</b>	I anknytning till lämplig skrivuppgift.
<b>HUR?</b>	Beroende på vilken utbildning studenterna läser bör uppgiften riktas till lämplig målgrupp. Läser studenterna på lärarprogrammet? Låt dem sammanfatta ett kapitel från lämplig kurslitteratur för sina studiekamrater. Låt dem sedan omformulera texten för ett barn i lågstadiet. Låt dem slutligen skriva om texten så att den riktar sig till barnets föräldrar. Läser studenterna på sjuksköterskeprogrammet? Då kan målgrupperna vara patienter eller anhöriga. Läser de till att bli ekonomer? Då kan målgrupperna vara bankkunder eller potentiella samarbetspartners. Eller kommer de att bli ingenjörer? Då kan målgrupperna vara läsare av populärvetenskapliga tidskrifter eller investerare.
<b>UTVECKLA?</b>	Har ni verksamhetsförlagd utbildning eller någon annan form av praktisk utbildning på kursen? Gör då övningen som ett moment kopplat till detta, då det gör momentet än mer kontextualiserat och ger studenterna konkreta bevis för hur skrivandet kan vara en viktig del av deras framtida arbetsliv.

## **Skriva för att lära**

Vid ett seminarium om akademiskt skrivande, som jag höll för ett par år sedan, uttryckte en av de deltagande lärarna följande tanke: Är det inte så att vi lärare alltför ofta tycks vara mer intresserade av att studenterna skriver en korrekt text än en som är bra? Det är en tanke som sätter fingret på något som vi som arbetar med studenttexter behöver fundera både en och två gånger över. Vad är det egentligen våra instruktioner, vår undervisning och våra examinationer syftar till? Är det att hjälpa studenterna att undvika språkliga misstag eller att utveckla studenternas lärande?

Jag skulle tro att de flesta lärare skulle svara det senare. Ändå är det ofta det formella i texten vi uppehåller oss vid. Och visst finns det goda anledningar till detta, då det kan vara svårt att föra fram en klar tanke utan ett klart språk. Men det finns också goda anledningar att titta närmare på det skrivande som i första hand syftar till lärande och utveckling.

I *Skriva för att lära* menar Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) att akademiskt skrivande inte bara handlar om att producera färdiga texter och att kommunicera utan att skrivandet också kan vara ett kraftfullt verktyg för studenternas lärande. De menar att skrivande är såväl en ”viktig lärstrategi” som en ”nödvändig studiekompetens” och att vi som arbetar med högre utbildning har mycket att vinna på att poängtera för studenterna att skrivandet handlar lika mycket om att utveckla idéer och tankar som att producera färdiga texter.

För att åskådliggöra de olika typerna av skrivande har författarna tagit fram en modell (fig. 2) där de delar upp skrivandet i två typer; presentationsskrivande och tankeskrivande. Modellen finns också på Skrivguiden. Använd den gärna när du undervisar dina studenter i akademiskt skrivande, då den ger en överskådlig bild av hur de kan utveckla såväl sitt lärande som sitt skrivande.

	<b>TANKESKRIVANDE</b>	<b>PRESENTATIONSSKRIVANDE</b>
<b>SYFTE</b>	”Tänka med pennan” Få idéer Utforska, testa Utveckla idéer Klargöra vaga tankar Förklara för sig själv	Kommunicera Presentera Framföra  Förklara för andra
<b>TYPISKA DRAG</b>	Kreativt tänkande  Skribentbaserad text Processen viktigast	Kritiskt tänkande Analytisk mottagarmedvetenhet Läsarbaserad text Produkten viktigast
<b>MOTTAGARE</b>	Du själv Studiekamrater i skrivargrupp Lärare som dialogpartner	Utomstående ”Offentligheten” Lärare som bedömare Examinator
<b>SPRÅK</b>	Personligt språk Expressivt Det formella oviktigt	Formellt språk (anpassat till ämneskultur och normer) Korrekt
<b>GENRER</b>	Tanketext, anteckningar, logg, fackdagbok, första utkast	Ämnesuppsats, rapport, artikel, examensuppsats

Figur 2. Tanke- och presentationsskrivande. Efter Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel (2011).

Värt att påpeka är att även om de två typerna är skilda från varandra i modellen är det i det faktiska skrivarbetet så att de ofta överlappar varandra. Det finns dock flera poänger med att särskilja dem från varandra.

En sådan poäng är att det lyfter fram det arbete som sker på vägen mot den färdiga texten. För en god skribent är detta en stor del av skrivarbetet, men de instruktioner de flesta studenter får inför sina skrivuppgifter, och den respons de får under skrivarbetet, utgår oftast ifrån presentationsskrivandet. Vanligt är att det då handlar om att texten ska ha en akademisk stil, en röd tråd och vara grammatiskt korrekt. För många studenter skulle det dock vara av stort värde att också få instruktioner och respons som rör de mer kreativa aspekterna av skrivandet.

En annan poäng är att modellen kan verka avdramatiserande för studenterna. Ett återkommande problem vad gäller studenters skrivande är nämligen att de har svårt att komma igång med skrivandet. För många studenter beror detta på att de försöker skriva en presentationstext direkt. Om de istället uppmuntras att stänga av den inre textgranskaren och tillåter sig att skriva fritt ökar möjligheten att de börjar i god tid och kommer fram till ett intressant material som i ett senare skede går att omvandla till en formell och kommunikativ text.

En tredje poäng är att det främjar kreativitet och nyfikenhet och sätter fingret på det som, ur ett vetenskapligt perspektiv, är den kanske viktigaste aspekten av akademiska studier; att studenten utvecklar ett kritiskt och reflekterande tänkande.

Om inte de två aspekterna av skrivprocessen tydliggörs är det vanligt att studenterna hamnar i ett läge där de gör både och samtidigt, utan att riktigt veta varför. Detta leder ofta till att texterna blir ett mellanting av presentationstext och tanketext, vilket kännetecknas av att de framstår som ofokuserade och ojämna. Genom att låta dina studenter aktivt arbeta med såväl skrivande för lärande och skrivande för presentation kan du undvika ett sådant scenario. Du uppmärksammar då studenterna på hela skrivprocessen, något som med stor sannolikhet leder till såväl bättre som mer läsvänliga texter.

## ÖVNING: FRITT TANKESKRIVANDE

### VARFÖR?

För att studenterna ska komma igång med skriv- och tankeprocesserna.

### NÄR?

Inför en skrivuppgift.



<b>HUR?</b>	Dela ut ett antal ämnesområden som är aktuella för uppgiften och be studenterna att skriva fritt under ett par minuter om ett ämnesområde de är intresserade av. Poängtera att det viktiga är att de börjar skriva, inte vilket ämnesområde de väljer eller det skriftliga resultatet. För att ge ytterligare stöd kan du ge dem instruktioner som till exempel: Skriv om en erfarenhet du gjort kopplat till ämnesområdet. Eller: Skriv om ett problem du uppmärksammat inom ämnesområdet.
<b>UTVECKLA?</b>	Be studenterna att påbörja ett nytt dokument där de skriftligt reflekterar över det de just skrivet. Ge dem instruktioner som till exempel: Finns det andra sätt att se på den erfarenhet du gjort? Tror du att någon annan skulle kunna tolka upplevelsen på ett annat sätt? Skulle det du skrivit kunna göras om till ett vetenskapligt problem?

<b>ÖVNING: SKRIVEN REFLEKTION FÖR ÖKAT LÄRANDE</b>	
<b>VARFÖR?</b>	För att sätta igång en reflektionsprocess som uppmuntrar studenterna att bli aktiva deltagare istället för passiva åhörare.
<b>NÄR?</b>	I början, under, eller i slutet av en föreläsning.
<b>HUR?</b>	Ställ en eller par frågor till studenterna som du ber dem besvara under 1-2 minuter. Frågorna kan handla om vad de förväntar sig av föreläsningen, vad de tyckt var det viktigaste budskapet under föreläsningen eller vad de tyckt varit svårast att förstå. Poängtera att syftet med övningen är att de ska börja reflektera över vad och hur de lär sig, att det de skriver är till för dem själva, och att de inte behöver använda sig av ett formellt akademiskt språk.
<b>UTVECKLA?</b>	Samla in texterna för att få en bild av hur undervisningen fungerat. På det sättet kan du säkerställa att ditt budskap nått studenterna, och, om så inte är fallet, göra ändringar inför framtida föreläsningar. OBS! Var tydlig med varför du samlar in texterna. Momentet bör inte vara examinerande.

## Populärvetenskapligt skrivande

Ytterligare en aspekt av det akademiska skrivandet, som har potential att fördjupa studenters lärande samtidigt som det svarar mot den del av examensmålet som pekar mot att studenterna ska kunna kommunicera med läsare också utanför den vetenskapliga kontexten, är det populärvetenskapliga skrivandet. I *Retorik för naturvetare* formulerar Pelger och Santesson (2012) flera vinster med att arbeta med populärvetenskapligt skrivande. De menar bland annat att det vidgade perspektivet som kommer av att skriva för en bredare publik, där studenten inte bara behöver redogöra för utan även förklara för andra, leder till ökad förståelse. Därtill poängterar de att populärvetenskapligt skrivande kan förbereda studenterna för ett föränderligt arbetsliv och stärka deras förmåga till metakognition,

det vill säga att de börjar reflektera över sådant som hur de tänker, lär och kommunicerar.

Av dessa anledningar utgår flera av övningarna och bilagorna i denna skrift ifrån tanken att det är en god idé att låta studenterna möta olika typer av skrivande.

## **Progression**

På Skrivguiden upprepas vid flera tillfällen att det tar lång tid att skriva en god akademisk text. Det samma gäller för förmågan att behärska det akademiska skrivandet. Därför uppmuntras studenterna att börja i god tid. Det samma gäller för dig som lärare.

Om du har möjlighet att arbeta med dina studenter över en längre period, exempelvis inom ett program, är progressionstanken ett av de effektivaste medlen för att skapa långsiktig utveckling och långsiktigt lärande. Självfallet går det också att arbeta med progression inom enstaka kurser, men verkligt effektiv blir undervisningen när man under en period av flera år kan gå in och höja studenternas skrivefärdigheter, steg för steg.

Ett sätt att göra det på är att du, tillsammans med resten av lärarlaget, och gärna tillsammans med eventuella pedagogiska utvecklare, skrivpedagoger och/eller programansvariga, lägger upp en tydlig progressionsplan för hur studenterna under utbildningens gång ska tillgodogöra sig olika delar av det akademiska skrivandet. Målet för en sådan progressionsplan bör vara att studenterna har alla pusselbitar på plats och är väl förberedda när examensuppsatsen väl ska skrivas.

Ett bra sätt att börja arbetet på är att ni inom gruppen diskuterar vilka grundläggande kunskaper ni tycker är de viktigaste att inleda med. Detta då det är enklare för studenterna att lära sig hantera ett par moment åt gången än att vid ett och samma tillfälle försöka förstå hela spektrumet av akademiskt skrivande. Så vad är viktigast? Att skriva en korrekt referenslista? Att följa grammatiska regler till punkt och pricka? Att skriva operosonligt? Att rikta sig till olika målgrupper? Att följa en förutbestämd struktur för vetenskapliga texter? Att formulera en korrekt problemställning?

När ni väl bestämt er för vilka moment som är viktigast är det lämpligt att gå tillbaka till kurs- och utbildningsplanerna och fundera över om det finns något moment som behöver tränas mer än vad det görs för tillfället och om något moment kan bytas ut. Om ni till exempel har bestämt er för att fokusera på skrivandet utifrån att det handlar om att kommunicera med olika målgrupper behöver ni kanske lägga in övningar på det temat.

Kanske behöver det då också läggas till ett, eller ändras i något av, lärandemålen?

Ni kan också fundera över om ni kan underlätta för studenterna på något sätt. Kanske kan ni erbjuda en textmall där viktiga rubriker och information redan finns på plats? Eller kanske har ni goda exempel att dela ut som studenterna kan utgå ifrån i sitt skrivande? I kapitlet *Konkreta exempel som ett stöd i skrivundervisningen* kan du läsa mer om hur användandet av goda exempel har potential att förbättra studenternas texter.

Slutligen är det också av stort värde att beskriva den progressionsplan ni gjort i skriftlig form. På det sättet får ni en överblick över arbetet och hittar lättare luckor som behöver fyllas i. En nedskrivnen progressionsplan går också att använda tillsammans med studenterna, för att visa dem varför ni vill att de ska utföra vissa moment och vad det förväntas leda till. Mer om fördelarna med det kan du läsa i kapitlet *Konstruktiv länkning*.

I Bilaga 1 hittar du exempel på hur en progression över tre år för akademiskt skrivande på en kandidatutbildning kan se ut.

## **Konstruktiv länkning**

Lika viktigt som att erbjuda studenterna en progressiv inläringstrappa är att tydliggöra för dem vad som krävs för att klara utbildningen, och varför. Detta kan man göra genom att arbeta med konstruktiv länkning.

Konstruktiv länkning är en svensk översättning av begreppet *constructive alignment* (Biggs & Tang 2011; Elmgren & Henriksson 2016). Begreppet har också översatts till konstruktiv samordning (Bergqvist 2015). Grundtanken bakom konstruktiv länkning är att synliggöra och koppla samman olika delar av undervisningen, som lärandemål, läraktiviteter, respons och examination, för att säkerställa att studenterna undervisas i, och examineras på, de lärandemål som de enligt kursplanen ska uppnå för att bli godkända.

Om man exempelvis utgår ifrån att studenterna ska uppnå examensmålet ”visa förmåga att muntligt och skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper” (1993:100), bör man alltså som lärare säkerställa att studenterna får såväl undervisning i, som examineras på, moment som rör muntlig redovisning, skriftlig redovisning, hur man formulerar argumenterande text och hur man i text och tal riktar sig till olika grupper.

För att ytterligare stärka den konstruktiva länkningen mellan olika moment kan man arbeta med bedömnings- och/eller lärandematriser. Syftet

med sådana är nämligen att konkretisera vad innehållet i olika lärandemål betyder i den specifika kurskontexten. Lärande- och bedömningsmatriser kan sägas vara kittet som kopplar samman de konstruktivt länkade momenten med lärarens bedömning och studentens lärandeupplevelse. Här bryts begrepp som redogöra, diskutera och analysera ned och konkretiseras för att underlätta för såväl lärare som studenter.

Bedömningsmatriser formuleras oftast i form av betygskriterier och beskriver vad studenten ska ha uppnått för att nå en viss betygsnivå, medan lärandematriser formuleras som handlingar som studenten kan utföra och utveckla för att uppnå ett lärande. Lärandematriser är ett relativt nytt begrepp som, enligt Johan Alm (2015), syftar till att flytta fokus från bedömning till lärande. Alm beskriver det som att lärandematriser är ett redskap för studenten snarare än för läraren och att lärandematriser syftar till att studenten i förväg ska förstå vad det är tänkt att hen ska lära sig istället för att vara ett verktyg för att i efterhand bedöma hur väl en uppgift motsvarar lärandemålen. Genom att som Alm skilja på bedömnings- och lärandematriser uppmärksammar man onekligen en viktig poäng, men de olika matriserna är inte, och bör framförallt inte vara, varandras motsatser. En bra bedömningsmatris kan mycket väl vara användbar som ett stöd i studentens lärande genom att synliggöra och konkretisera olika moment i utbildningen.

I bilaga 2 hittar du exempel på hur en bedömningsmatris för ett antal aspekter av akademiskt skrivande kan formuleras.

En väl utformad lärande- och bedömningsmatris kan också vara ett utmärkt redskap för respons, vilket diskuteras närmare i kapitlen *Aterkoppling* och *Kamratrespons*.

## **Konkreta exempel som ett stöd i skrivundervisningen**

Ett vanligt förekommande bekymmer för många studenter är att de har svårt att omsätta de instruktioner om akademiskt skrivande de fått till konkreta skrivhandlingar i sina skrivuppgifter. I brist på förståelse beklagar de sig då ofta över att instruktionerna inte är tillräckligt bra. Och alltför ofta svarar läraren med att ge än mer detaljerade instruktioner. Exempel på studiehandledningar till skrivuppgifter som är tiotals sidor långa, med extremt detaljerade beskrivningar av vad studenten förväntas utföra i olika delar av en inlämningsuppgift, är inte ovanligt.

Ett sätt att komplettera och minska på den här typen av instruktioner, är att arbeta utifrån en pedagogisk princip som kallas imitatio. Imitatio är ett begrepp som är hämtat från antika skrifter om retorik och som utgår ifrån

att vi lär oss genom att imitera, ”genom att studera goda exempel och efterbilda dem” (Santesson & Sigrell 2015). Santesson och Sigrell menar att användningen av goda exempel har stor potential att underlätta för studenter att lära sig skriva akademiskt.

Trots detta är det få lärare som arbetar med goda exempel inom sina kurser. Och de som gör det hänvisar ofta till exempelvis de vetenskapliga artiklar som är en del av kursens litteraturlista. Det finns dock skäl att ifrågasätta om det inte är texter som är på en för hög nivå för många studenter, åtminstone för de som befinner sig på ett tidigt stadium i sin utbildning. För en viss typ av studenter fungerar de säkert utmärkt, men för en student som har svårigheter med att formulera en formell text utgör de exempel som är alltför avancerade för att kunna identifieras som ett rimligt mål. De vore mer hjälpta av en studenttext som motsvarade ett gott exempel på vad studenterna förväntas prestera i den aktuella kursen.

Att utveckla arbetet med goda exempel behöver inte vara alltför tidskrävande, åtminstone inte om du föreläser på en kurs som gått tidigare. Det är då mycket möjligt att du sitter på en potentiell guldgruva av studenttexter. Ingår det i kursen att studenterna ska skriva en laborationsrapport eller en essä? Varför då inte dela ut ett par godkända och välskrivna laborationsrapporter eller essäer som studenterna kan imitera och inspireras av? På detta sätt underlättar du för studenterna att omsätta instruktioner till handling så att de istället kan fokusera på att kommunicera det innehåll de är tänkta att lära sig.

Det ska tilläggas att det har riktats invändningar mot imitatioprincipen, som är viktiga att diskutera. En av dem är att metoden anses leda till passiva skribenter som bara lär sig att efterapa andra skribenter. En annan att metoden anses öka risken för plagiat.

Vad gäller den första invändningen kan man dock fråga sig vad det är som säger att efterapning i stil skulle hämma den intellektuella utvecklingen? Kanske är det till och med tvärtom? Att skribenten, genom att placera sina tankar i en struktur som har som mål att kommunicera dessa tankar, får en ökad förståelse för sina egna idéer och lättare kan se brister i sin argumentation. Det är mycket möjligt att invändningen beror på en sammanblandning av olika delar av skrivprocessen, som den tidigare beskrivna uppdelningen av skrivandet i tankeskrivande och presentationsskrivande. När jag här talar om fördelarna med härmning så betonar jag det alltså som en del av den kommunikativa delen av skrivandet, det att skriva en presentationstext.

Vad gäller den andra invändningen poängterar den en viktig gränsdragning; den mellan plagiat och imitation. Frågan vi behöver ställa oss är: Är all form av återanvändning plagiat? Jag menar att så inte är fallet. En återanvändning av en ordsammansättning blir endast ett plagiat om den innehåller ett återanvänt, och ej korrekt refererat, tankeinnehåll.

Det går alltså alldeles utmärkt att återanvända meningen ”Jag menar att så inte är fallet” utan att referera till författaren av den här texten, medan att orefererat använda meningen ”ett vanligt förekommande bekymmer för många studenter är att de har svårt att omsätta de instruktioner de fått till konkret handling i sina skrivuppgifter” vore att plagiera. I det senare fallet går det dock utmärkt att imitera meningsbyggnaden: ”Ett vanligt förekommande bekymmer för [...] är att de [...]”.

Lösningen för att förhindra att studenterna plagierar, samtidigt som man uppmuntrar dem att imitera, är att du som lärare är tydlig med hur de exempel du delar ut är tänkta att användas; det vill säga att du får studenterna att förstå skillnaden mellan imitation och plagiat. Det är alltså stilen, det språkliga hantverket och textens uppbyggnad som ska inspirera och återanvändas, inte innehållet. Genom att vara förtrogen med de exempel du delar ut är det också troligt att du enkelt upptäcker vilka studenter som plagierat snarare än imiterat.

Sammanfattningsvis kan det sägas att användningen av goda exempel som ligger på en lagom avancerad nivå är ett av de mest effektiva sätten för att utveckla studenternas akademiska skrivande. Metoden har potential att hjälpa studenterna att förstå de abstrakta instruktioner som läraren delat ut, öka deras textmedvetenhet och underlätta för dem i arbetet med att skapa egna akademiska texter.

## ÖVNING: ANALYS AV PROBLEMFÖRMULERINGAR

<b>VARFÖR?</b>	För att göra studenterna medvetna om hur olika formuleringar påverkar syftets eller problemformuleringens tydlighet och för att stödja dem i arbetet med att begränsa sitt ämne till en rimlig nivå. Samtidigt hjälper du dem att få syn på vad som definierar ett vetenskapligt arbete.
<b>NÄR?</b>	Inför ett skrivmoment där studenterna ska formulera ett problem.
<b>HUR?</b>	Utgå exempelvis från avsnittet <i>Syfte, problemformulering och forskningsfrågor – att begränsa ämne under Skrivprocessen</i> på Skrivguiden. Där finns, förutom en diskussion om vad som kännetecknar begreppen syfte, problemformulering och forskningsfrågor, konkreta exempel på vad som definierar ett välformulerat syfte och problemformulering. Använd under en workshop dessa exempel (eller skapa egna som lämpar sig för det ämne du undervisar inom och den uppgift studenterna ska utföra) som grund när studenterna i mindre grupper experimenterar med egna syftes- och problemformuleringar.

## ÖVNING: ANALYS AV AKADEMISKT SPRÅKBRUK I TEXT

<b>VARFÖR?</b>	För att ge studenterna redskap för hur de kan formulera sig när de ska börja bygga upp sina egna texter.
<b>NÄR?</b>	Övningen kan användas i samband med alla typer av skriftliga uppgifter, från formulering av enstaka meningar och stycken till kapitel. Särskilt effektiv kan den vara när det gäller textavsnitt som många studenter anser är komplicerade att skriva, som exempelvis inledningen.
<b>HUR?</b>	Kan göras med vilken typ av vetenskaplig text som helst, beroende på avsikt. Lämpligt är att använda sig av texter som rör kursens kunskapsområde så att materialet blir kontextualiserat. Rekommendera gärna studenterna att inför momentet förbereda sig genom att läsa de delar av Skrivguiden som rör den specifika övningen. Ska de bli bättre på att skapa sammanhang inom texten? Då kan de läsa delen <i>Skapa sammanhang</i> . Är det ett teorikapitel de ska skriva? Då kan de förbereda sig genom att läsa avsnittet <i>Teori</i> under <i>Uppsatsens delar</i> . Genom att fokusera enbart på språkets uppbyggnad och textens struktur stödjer du studenterna i att hitta en lämplig språklig nivå.

## ÖVNING: ANALYS OCH BETYGSÄTTNING AV HELA TEXTER

<b>VARFÖR?</b>	För att göra studenterna medvetna om vikten av att texters olika delar samspelar med varandra, samtidigt som de uppmärksammas på hur nyanser i formuleringar och analys kan avgöra vilken komplexitet och betygsnivå texterna motsvarar.
<b>NÄR?</b>	Inför ett större arbete som exempelvis en kandidatuppsats.

<b>HUR?</b>	<p>Dela ut ett mindre antal godkända uppsatser av olika betygsnivå och utformning från tidigare studenter och be studenterna att reflektera över olika aspekter kring vad som definierar ett godkänt och ett väl godkänt arbete. Fokusera på de bitar som du tycker är viktigast att studenterna har med sig in i sitt eget arbete, som exempelvis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hur välformulerat är textens syfte?</li> <li>• Finns det en tydlig röd tråd från inledning till slutsats?</li> <li>• Hur överensstämmer teoridelen med vad som diskuteras i analys- och diskussionsdelen?</li> <li>• Framgår det tydligt vilka vetenskapliga arbeten författaren baserar sin argumentation på?</li> </ul>
<b>UTVECKLA?</b>	<p>Om du arbetar med bedömnings- eller lärandematriser kan denna övning vara ett lämpligt tillfälle att kontextualisera olika lärandemål.</p>

## Återkoppling

Att ge respons är ett av de effektivaste medlen för att stödja studenterna i deras skrivutveckling (Hattie & Timperley 2007). För att responsen ska ge önskvärd effekt räcker det dock inte med att skriva en kommentar i marginalen om att texten saknar en röd tråd eller att det akademiska språket behöver förbättras. Användbar respons måste utgå ifrån studenten och vara konstruktiv och konkret. En modell för sådan respons är den som utvecklats av Hattie och Timperley (2007). Modellen delar upp responsen i tre delar, som alla är viktiga för skribenten: *Feed up*, *feed back* och *feed forward*.

*Feed up* motsvarar svaret på frågan: Vart är jag på väg? Det är en typ av respons som har till uppgift att förklara för studenten vilka målen är. Till viss del är detta något du som lärare kan förebygga genom att skriva tydliga lärandemål, ge tydliga instruktioner och använda dig av lärande- eller bedömningsmatriser. Om du har gjort det går det i din respons alltid att hänvisa tillbaka till dessa. Att arbeta med konstruktiv länkning, som beskrivs tidigare i detta häfte, är en bra grund för att underlätta respons av denna typ.

*Feed back* motsvarar svaret på frågan: Hur går det? Det här är den typ av respons som är vanligast att skribenter får. Viktigt är dock att du som lärare inte nöjer dig med att skriva ”Bra!” eller ”Dåligt!” i marginalen. På samma sätt som för de andra responstyperna är det av stor vikt att studenterna får konstruktiv respons, det vill säga respons som de kan använda för att utveckla sitt skrivande. Om du istället för att endast skriva ”Bra!” lägger till ett par ord om varför det är bra, eller ännu hellre jämför med ett ställe i texten där studenten lyckats mindre bra och samtidigt förklarar varför den ena formuleringen är bättre än den andra, kommer du



att ge studenten verktyg för att själv förstå hur hen ska utveckla sitt skrivande.

*Feed forward* motsvarar svaret på frågan: Vart ska jag härnäst? Det är en typ av respons som är framåtriktad, som utmanar skribentens tankar. Det är också en respons som inte i första hand syftar till att korrigera texten, utan istället syftar till att utveckla skribenternas lärande och utmana deras tankar. Den kännetecknas av frågor som ”Har du tänkt på det här?” och ”Här gör du en intressant koppling, skulle du kunna utveckla den?”. God respons av denna typ kan göra underverk för studenter som är i färd med att förstå exempelvis hur en teori kan användas eller hur man gör en analys som bygger både på tidigare forskning och egna resultat.

Alla tre typerna av respons är alltså viktiga, av olika skäl. Den första typen tydliggör vilka målen är, den andra återkopplar till studenterna var de befinner sig i förhållande till målen och den tredje utvecklar dem som skribenter och akademiker.

Förutom att ge rätt typ av respons är det viktigt att responsen ges vid rätt tillfälle. Är den text du ger respons på en text som befinner sig tidigt i skrivstadiet? Då kanske du ska lägga mindre fokus på textens struktur och utseende och mer på sådant som syftar till att utmana skribentens tankar och ger hen redskap att tänka på texten och dess innehåll som en helhet. Är det en text som befinner sig i slutet av skrivstadiet? Då har skribenten mer nytta av respons som granskar den specifika språksituationen och hjälper hen att förmedla det budskap och det material som vid detta tillfälle bör vara till stor del färdigarbetat. Självklart är det dock av stor vikt att redan tidigt uppmärksamma och diskutera det senare om skribenten verkar ha missförstått, eller befinner sig långt ifrån, målet.

Hattie och Timperley (2007) poängterar också vikten av att responsen ges på en nivå som studenterna kan hantera. Argumenten för detta är till stor del de samma som argumenten för att använda studenttexter istället för vetenskapliga artiklar som goda exempel i skrivundervisningen; det hjälper studenterna att i den kontext de befinner sig konkretisera vart de är på väg, hur det går för dem och vart de ska härnäst.

Eftersom konstruktivt och konkret responsgivande är en tidskrävande arbetsmetod kan det vara bra om man inom lärolaget lägger upp en plan för hur det ska hanteras. En sådan plan kan mycket väl innehålla ett ställningstagande om att man ger begränsad respons på vissa av utbildningens uppgifter. Bättre än att ge slarvig respons på samtliga uppgifter är att välja ut en eller ett par uppgifter som lärolaget tycker är lämpliga för fördjupad respons. Så länge det framgår tydligt för studenterna varför ni vid det ena

tillfället gör på det ena sättet och vid det andra tillfället på det andra finns det inget som talar emot ett sådant arbetsätt.

Ytterligare en viktig aspekt som du som lärare behöver fundera över är hur du får studenterna att ta till sig den respons de fått. Många lärare vittnar om detta som ett stort problem, vilket slukar mycket tid och resurser.

Det första steget för att undvika detta är att ge studenterna respons på en nivå som de förstår och på ett sätt som gör att de har möjlighet att utvecklas som skribenter. Det andra steget är att bygga in själva textbearbetningen i skrivuppgiften. Detta kan göras med förhållandevis enkla medel, utan att det nämnvärt ökar studenternas eller lärarnas arbetsbörda. Studenterna kan exempelvis, i anknytning till inlämningen av sin text, uppmanas skriva en kortare reflektionstext där de med några få rader beskriver hur responsen påverkat dels texten och dels deras lärande.

### ÖVNING: REFLEKTIONSTEXT OM RESPONS

#### VARFÖR?

För att studenterna ska använda den respons som givits samt reflektera över hur de utvecklas som skribenter.

#### NÄR?

I samband med att studenterna lämnar in en slutgiltig text.

#### HUR?

Uppmana studenterna att med ett par rader reflektera över hur responsen under kursen har påverkat deras text. Be dem att fokusera på de stora dragen i texten och på sådant de tar med sig till kommande skrivuppgifter.

## Kamratrespons – att ge studenterna redskap att stödja varandra

En metod med en potentiell möjlighet att ge stor effekt på studenternas texter, samtidigt som den minskar bördan på läraren att ge respons, är att låta studenterna ge respons på varandras texter. Ett par aspekter är dock viktiga att tänka på för att metoden ska ge utdelning.

Den viktigaste gäller att du som lärare behöver utgå ifrån studenternas inställning. Många studenter är nämligen negativt inställda till den här typen av aktiviteter. De menar exempelvis att de inte har redskapen att ge respons, att de inte kan vara säkra på att den respons de ger och får är korrekt och att responsen tar onödig tid från det egna skrivarbetet. Lösningen för att komma runt detta motstånd är till exempel att du argumenterar för fördelarna med att ge och få respons, att du ger dem verktyg till

att bli duktiga respondenter och att du examinerar momentet. Som beskrivs i kapitlet *Konstruktiv länkning* är det viktigt att det framgår för studenterna varför och på vilket sätt responsen är en central del av utbildningen.

Peka också på att det inte bara är när studenterna får respons på sina egna texter som de lär sig något. När de läser andras texter ökar de nämligen sin textmedvetenhet. Kanske får studenten syn på en bra formulering som hen själv kan använda? Eller kanske har skribenten tänkt på något som respondenten själv inte gjort? Poängtera därtill att responsen är en viktig träning inför den opposition som är en del av examensarbetet.

Diskutera också Hattie och Timperleys (2007) modell för respons (s.22-24) med dem, gärna i relation till Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoels (2011) modell för tanke- och presentationsskrivande (s. 13-14). Modellerna erbjuder redskap som hjälper studenterna att ge rätt typ av respons vid rätt tillfälle och att reflektera över såväl texten som den egna skrivprocessen. Är det så att du arbetar med lärande- eller bedömningsmatriser är de också användbara vid kamratrespons, då de på ett konkret vis bryter ned vad studenterna förväntas prestera under kursen och ger respondenterna redskap för att veta vad som är centralt att ge respons på. Matriserna kan användas som underlag för studenterna såväl när de förbereder responsen som när de genomför den.

Vanligt vid kamratrespons är att responsen ges i grupp. Detta skapar möjlighet för studenterna att lära av varandra samtidigt som varje student får respons från mer än en person. För att responstillfällena ska ge önskad effekt är det av stor vikt att respondenterna är respektfulla, konkreta och framförallt framåtriktade. Responsen är tänkt att hjälpa skribenten att lösa eventuella problem, inte att skapa nya problem. Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011) formulerar det som att trygghet är ”den grundläggande förutsättningen” för arbetet i responsgrupper.

För att underlätta och till viss del kontrollera responsarbetet kan det vara lämpligt att använda sig av en responsguide, i vilken det tydligt framgår vad studenterna är tänkta att ge respons på. Enligt en undersökning av Ingrid Hallberg (2014) menade 83 % av tillfrågade respondenter att en responsguide var en viktig del av responsarbetet. En responsguide kan vara mer eller mindre detaljerad, men viktigt är att den innehåller instruktioner som hjälper respondenten att förbereda sin respons samt instruktioner om vad som förväntas vid responstillfället av såväl den som ger och den som tar emot respons. Ett exempel på hur en responsguide kan se ut hittar du i Bilaga 3.

Det kan också vara bra om du som lärare, eller om du har tillgång till exempelvis en skrivpedagog, närvarar vid åtminstone det första responstillfället. Den som närvarar kan då kontrollera att studenterna förstått uppgiften och stötta de grupper som är osäkra på vad som förväntas av dem. Närvaron poängterar också att responstillfället är något som ses som viktigt för kursen.

### ÖVNING: REFLEKTION EFTER KAMRATRESPONS

<b>VARFÖR?</b>	För att studenterna ska använda den respons som givits och reflektera över hur de kan utvecklas som skribenter.
<b>NÄR?</b>	I nära anknytning till kamratresponsen.
<b>HUR?</b>	Uppmana studenterna att med ett par rader reflektera över hur de upplevt att ge och ta emot respons och vad de tar med sig när de ska omarbota sin text.

## Skrivundervisning på distanskurser

En av utgångspunkterna vid utvecklingen av Skrivguiden har varit att plattformen ska vara så pass lättnavigerad och användbar att den kan stå för sig själv. Detta för att den ska kunna användas av studenter närhelst de behöver den och varhelst de befinner sig. På samma sätt går samtliga av de övningar som presenteras i denna skrift utmärkt att genomföra via en lärplattform eller via annan typ av distansundervisning. Det kan dock vara värt att poängtera ett par aspekter som kan vara bra att tänka på vid nätundervisning i akademiskt skrivande.

Den viktigaste rör hur man kommunicerar inom en distanskurs. Många lärare vittnar om att det kan vara svårt att få igång diskussioner bland studenterna på distanskurser och att många studenter inte besöker de diskussionsforum som skapats eller inte deltar i de tillfällen då läraren erbjuder handledning. En lösning på detta är att man, genom konstruktiv länkning, gör det obligatoriskt att delta i diskussioner och ge respons på varandras texter. Utöver det kan du som lärare också, genom att formulera diskussionsfrågor kring olika aspekter av det akademiska skrivandet vid olika tillfällen och i anknytning till skrivuppgifter, underlätta för dem att komma igång.

En närliggande aspekt som kräver viss anpassning för att lyckas med vid distansundervisning är själva responsgivandet. Vid muntlig respons i en fysisk undervisningsmiljö har såväl studenter som lärare flera redskap som, åtminstone till viss del, inte är tillgängliga när man ger respons på distans.

Sådant som kroppsspråk, röstläge och att man befinner sig i samma rum är alla aspekter som påverkar hur responsen upplevs. Som exempel kan en förhållandevis kritisk respons framstå som positiv om den som ger responsen framför den i en framåtsyftande och positiv anda.

När man ger respons på distanskurser är det dock vanligt att responsen enbart ges i skriftlig form. Detta lägger extra stor vikt vid att den som ger respons lyckas kommunicera inte bara bristerna med texten utan också kan peka på fördelarna och på hur skribenten kan vidareutvecklas. Av den anledningen kan det vara extra viktigt att du som lärare använder dig av en mall för responsgivandet där det tydligt framgår vad responsen har för funktion och vad du förväntar dig av den som ger respektive den som tar emot respons.

# Skrivguidens delar

Nedan beskrivs kortfattat tanken bakom Skrivguidens olika avsnitt och hur du kan använda dem i din undervisning. Förutom att använda Skrivguiden för förberedande läsning kan det finnas en poäng att hänvisa studenterna till Skrivguiden för specifika problem som du uppmärksammar när du lämnar respons. Har de till exempel problem med att formulera ett syfte? Be dem läsa *Syfte, problemformulering och forskningsfrågor – att begränsa ämne* under *Skrivprocessen*. Har de svårt att få flyt i texten? Hänvisa dem till *Textbinding* under *Skapa sammanhang*.

## Skriva

Det här avsnittet av Skrivguiden är tänkt som en första introduktion till det akademiska skrivandet. Här förklaras vad besökarna kan förvänta sig av plattformen, här finns en kort film som förklarar grunderna i akademiskt skrivande och här introduceras ett par gemensamma drag för allt akademiskt skrivande. Utgångspunkten är att skapa mening och förståelse kring skrivandets funktion, det vill säga skrivandet som en kommunikativ handling.

Trots att detta alltså är den mest grundläggande aspekten av det akademiska skrivandet är min erfarenhet att delar av det som presenteras i detta avsnitt är något som många studenter aldrig har fått höra. Ett tips är därför att du som lärare, inför studenternas första skrivuppgift eller ett första undervisningstillfälle i akademiskt skrivande, ger studenterna i uppgift att se filmen om akademiskt skrivande och att läsa de korta texter som finns på sidan.

## Skrivprocessen

När jag undervisar i akademiskt skrivande brukar jag fråga studenterna vad de tänker på när de hör begreppet akademiskt skrivande. De vanligaste svaren är att det är krångligt och svårt, att det handlar om att skriva komplicerade ord och om att begränsa sitt skrivande så att det passar i en viss form. Många studenter uppger också att de känner ett motstånd mot att skriva akademiskt. Av denna anledning utgår avsnittet *Skrivprocessen* från att hjälpa studenterna att hitta en egen väg in i det akademiska skrivandet, genom att poängtera att det finns utrymme för såväl kreativitet och personligt skrivande inom det akademiska skrivandet.

Avsnittet kan sägas vara uppdelat i två huvuddelar; en första del där det förs ett resonemang kring vikten av att se skrivprocessen i sin helhet och som en personlig process och en andra del där skrivprocessen bryts ned i sex faser.

I första delen påpekas det att själva utgångspunkten för att skriva en akademiskt intressant text är att utgå ifrån sina egna tankar och erfarenheter snarare än att utgå ifrån den form som akademiska texter ska stöpas i. Här presenteras bland annat Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoels (2011) modell för uppdelningen av skrivande i tankeskrivande och presentationskrivande, som också finns i denna skrift (s. 13-14). Som lärare kan du ha nytta av att studenterna inför ett undervisningsmoment tidigt på utbildningen, inför till exempel en första skrivuppgift, har läst dessa delar och tittat på filmen om skrivprocessen.

I avsnittets andra del bryts skrivprocessen ned i sex faser; förarbete, utkast, respons, omarbetning, korrekturläsning och slutlig omarbetning; faser som alla är viktiga att gå igenom för att skapa en god akademisk text. Under respektive fas ges studenterna tips och information om hur de kan tänka för att exempelvis kläcka idéer till en uppsats, formulera ett syfte, ge och ta emot respons eller lämna in en uppsats med så få språkliga brister som möjligt. Även om faserna bygger på varandra går delarna också att läsa var för sig, så att du som lärare kan rekommendera att studenterna, inför exempelvis ett responstillfälle läser igenom just den del som handlar om respons, eller innan de lämnar in sin färdiga text har läst de delar som rör korrekturläsning och slutlig omarbetning.

## Uppsatsens delar

Liksom avsnittet *Skrivprocessen* är avsnittet *Uppsatsens delar* uppdelat i två huvuddelar. Den första delen utgår ifrån ett helhetsperspektiv på texter och beskriver bland annat vad som kännetecknar en akademisk text med god struktur. Den andra delen består av information och exempel rörande uppsatsens olika delar, från vad man kan tänka på när man formulerar en titel till viktiga aspekter av sådant som rör teori, metod, diskussion, och formulerandet av en referenslista. Avsnittet är framförallt riktat till studenter som ska skriva längre akademiska texter, som exempelvis en kandidat- eller masteruppsats.

På samma sätt som för skrivprocessen är det bra om studenterna innan de börjar skriva längre akademiska texter har bekantat sig med sådant som vikten av att en uppsats har en god struktur, vad som kännetecknar god struktur och hur de kan tänka för att redan på planeringsstadiet skapa förutsättningar för att skriva ett välstrukturerat arbete. Rekommendera därför gärna dina studenter att på ett tidigt stadium noggrant gå igenom den första delen av avsnittet och mer översiktligt den andra delen. När studenterna sedan kommit igång med skrivandet kan det vara lämpligt om de också tittar närmare på de senare delarna, då där finns såväl information som konkreta tips som kan underlätta när de skriver motsvarande delar i sina egna uppsatser.

## Skapa sammanhang

Under *Skapa sammanhang* får studenterna tips på hur de med hjälp av språkliga markörer och genom att strukturera sina texter i meningar och stycken kan skriva texter som är formellt korrekta och lätta att läsa. I avsnittet finns det gott om konkreta exempel på hur de kan binda ihop ord, satser och stycken på ett meningsfullt sätt, hur de uppmärksammar läsaren på att de gör en jämförelse eller att det finns en motsättning mellan två utsagor och hur de kan använda sig av metatext för att förtydliga för läsarna hur en viss del av texten ska tolkas.

Avsnittet är lämpligt att använda dels som förberedande läsning inför skrivmoment som rör formellt skrivande, dels som kompletterande läsning för studenter som har problem med att skriva sammanhängande texter.

## Det akademiska språket

I avsnittet *Det akademiska språket* presenteras ett antal riktlinjer som definierar ett akademiskt språkbruk. Avsnittet utgår ifrån begreppen sakprosa, precision och koncentration och i avsnittet ges exempel på sådant som studenterna bör vara uppmärksamma på när de skriver och hur de med språkets hjälp kan få sin text att ge ett akademiskt korrekt intryck. Det handlar exempelvis om hur talspråk och ogrundade förstärknings- och värdeord undviks samt hur man med hjälp av passivkonstruktioner kan formulera en objektiv och opersonlig text.

Avsnittet kan användas på samma sätt som avsnittet *Skapa sammanhang*, dels som förberedande läsning för alla studenter, dels som kompletterande läsning för studenter som är i behov av det.

## Hantera referenser

Under avsnittet *Hantera referenser* kan man läsa om varför och hur man refererar. Avsnittet presenterar ett antal generella riktlinjer för referenshantering samt förklarar skillnaderna mellan begrepp som referat, citat och hänvisning. Avsnittet innehåller också konkreta exempel på hur man som skribent kan formulera referenser i texten och i litteraturlistan, samt tips på olika digitala hjälpmedel för referenshantering.

Utgångspunkten för avsnittet är att det ska underlätta för studenterna att förstå referenshanteringsens roll inom det akademiska skrivandet samt att få dem att förstå att god referenshantering är nyckeln till att undvika plagiering. Använd det som förberedande läsning för alla studenter och som kompletterande läsning för studenter som är i behov av det.



## **Publicera**

Avsnittet *Publicera* behandlar olika aspekter av vetenskaplig publicering och upphovsrätt. I avsnittet förklaras begrepp som open access, databas, arkiv och peer review. En del av avsnittet behandlar upphovsrätt i olika sammanhang, som vid internetpublicering och användande av andras tabeller och bilder. Här ges också tips på vad studenterna bör tänka på om de funderar på att publicera sin uppsats.

Avsnittet kan användas som förberedande läsning för alla studenter och som kompletterande läsning för studenter som är i behov av det.

# Litteratur och andra lärresurser om akademiskt skrivande

Det finns en uppsjö av lärresurser om akademiskt skrivande. Här rekommenderas ett par som är användbara i undervisningen, för självstudier och i utvecklingsarbetet av undervisningen i akademiskt skrivande. De är uppdelade i två kategorier, en som riktar sig till studenter och en som riktar sig till lärare.

## För dina studenter

*Guide till akademiskt skrivande* – Dan Åkerlund (2016)

Guiden beskriver ingående och konkret olika aspekter av det akademiska skrivandet, med fokus på rapporter och uppsatser. Här hittar läsaren exempel på och information om allt från hur man bygger upp en slagkraftig inledning till hur man använder ordbehandlingsprogram på ett effektivt sätt. Guiden är publicerad under Creative Commons-licens och går att ladda ned från författarens webbplats: <http://aakerlund.org/word-press/dan/akademiskt-skrivande/>

*Akademiskt Skrivande* – Lunds Universitet (2016)

En mycket användbar digital lärresurs, en så kallad MOOC (Massive Open Online Course), för såväl studenter som lärare. Kursen består av fem moduler, varav den femte riktar sig specifikt till lärare: Varför skriver man? Hur bygger man en akademisk text? Hur ser det akademiska språket ut? Vad innebär akademisk hederlighet? Hur utvecklar vi studenters skrivande? Du hittar MOOC:en här: <https://www.coursera.org/learn/akademiskt-skrivande>

*Studentens skrivhandbok* – Kristina Schött (2015)

En handbok med utgångspunkt i själva skrivhandlingen – det vill säga vad man gör när man skriver en akademisk text. I boken ges bland annat råd om hur handlingar som att analysera och diskutera kan förstås. Här finns också gott om konkreta tips på hur man kan formulera sig i en akademisk text.

*Att skriva en bra uppsats* – Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen (2014)

En ingående bok som behandlar uppsatsskrivande ur en mängd perspektiv, alltifrån hur man formulerar en problemställning till hur man söker efter information och argumenterar i sin uppsats. Boken innehåller gott om exempel från olika discipliner och kan vara lämplig som uppslagsbok för studenter som kommit en bit in i sin utbildning.

*Hållbara texter: grunderna i formellt skrivande* – Sofia Ask (2011)

Boken vänder sig till gymnasieelever och förstaårsstudenter på högskolan. På ett enkelt språk förklaras grunderna i formellt skrivande, samtidigt som studenterna ges konkreta tips på hur de kan formulera sig när de skriver formellt. Boken är alltför grundläggande för att kunna användas vid uppsatsskrivande senare på utbildningen, men kan vara till stor nytta för studenter som har svårigheter att förstå den akademiska textens form och funktion.

## **För dig som lärare**

*Skriva för att lära* – Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg och Torlaug Løken-gard Hoel (2011)

Boken riktar sig till både studenter och lärare och tar ett helhetsgrepp på det akademiska skrivandet utifrån ett kunskapsskapande och studentcentrerat perspektiv. I boken behandlas bland annat läsandets roll för skrivandet, skrivprocessen, kamratrespons och olika typer av uppsatsskrivande.

*Lär dina studenter att skriva* – Camilla Forsberg (2014)

Boken beskrivs bäst som en verktygslåda och innehåller ett stort antal konkreta exempel på hur du kan stödja studenternas skrivutveckling, dels genom att förbereda dem väl, dels genom att ge dem konstruktiv respons.

*Retorik för naturvetare* – Susanne Pelger och Sara Santesson (2012)

Trots titeln är det en bok som är användbar inom alla ämnesområden. I boken behandlas bland annat populärvetenskapligt skrivande, färdighetsprogression och olika aspekter av kommunikation. Boken innehåller gott om exempel och övningar.

# Referenser

- Alm, J. (2015). *Lärandematriser : att få eleven att förstå*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Ask, S. (2011). *Hållbara texter: grunderna i formellt skrivande*. Stockholm: Liber.
- Ask, S. (2005). *Tillgång till framgång : lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Växjö: Växjö universitet.
- Bergqvist, J. (2015). *Att sätta praxis på pränt : en handbok i att skriva betygsriterier*. Lund: Lunds universitet.
- Biggs, J. B. & Tang, C. S.-K. (2011). *Teaching for Quality Learning at University : What the Student Does*. Maidenhead: Open University Press.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära : skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmgren, M. & Henriksson, A.-S. (2016). *Universitetspedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, C. (2014). *Lär dina studenter att skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Hallberg, I. (2014). Kamratrespons i högre utbildning-att sätta texter i rörelse.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), ss. 81-112.
- Högskoleverket (2009). *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Ingemansson, M. (2016). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Landgren, J. (2016). *De kommer inte hit för att misslyckas: en rapport om utbildningskvalitet, breddat deltagande och lärande från ett First Year Experience-perspektiv*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Lundberg, F. (2013). *Studentens lärande i centrum : Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*. Stockholm: Sveriges förenade studentkårer.
- Lunds Universitet (2016). Akademiskt skrivande. Hämtad 2017-05-23 från <https://www.coursera.org/learn/akademiskt-skrivande>
- Pelger, S. & Santesson, S. (2012). *Retorik för naturvetare : skrivande som fördjupar lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Pelger, S. & Santesson, S. (2015). *Kommunikation i naturvetenskaplig utbildning*. Lund: Lunds Universitet.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Lund: Liber.
- Santesson, S. & Sigrell, A. (2015). Imitatio som pedagogisk princip. I Maurits, A. & Mårtensson, K. (red.) *Högskolepedagogik i humanistisk och teologisk utbildning: proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2014*. Lund: Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna, ss. 13-24.
- Schött, K. (2015). *Studentens skrivhandbok*. Stockholm: Liber.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Bryssel.
- Åkerlund, D. (2016). *Guide till akademiskt skrivande* (1.8 uppl.). Karlstad: Karlstads universitet.

# Bilagor

## Bilaga 1: Progressionsplan för akademiskt skrivande

Utgångspunkten för nedanstående modell är en grundutbildning på kandidatnivå. Modellen har inspirerats av de progressionsplaner Pelger och Santesson presenterar i *Retorik för naturvetare* (2012). Modellen bör konkretiseras och kompletteras utifrån det ämnesområde och de specifika uppgifter som undervisas i och examineras inom utbildningen. Lämpligt är också att säkerställa att progressionsplanen synkroniserar med undervisningen av andra viktiga generella akademiska kompetenser som exempelvis informationssökning, muntlig presentation, och kritiskt förhållnings-sätt.

Varje etapp motsvarar ett år av utbildningen, vilket betyder att etapp 1 genomförs under första läsåret, etapp 2 under andra läsåret och etapp 3 under tredje läsåret. För varje etapp i progressionsplanen läggs ytterligare lager av färdigheter för studenterna att hantera.

**Övergripande mål:** Studenten ska efter att ha slutfört etapp 3 uppnå examensmålet att ”skriftligt redogöra för och diskutera information, problem och lösningar i dialog med olika grupper”. Detta kan till exempel examineras genom att studenten under sista terminen skriver en rapport av vetenskaplig karaktär, ger konstruktiv respons på andra students rapporter och omformulerar rapportens innehåll till en populärvetenskaplig artikel.

### Etapp 1

**Lärandemål:** Studenten ska skriftligt kunna använda sig av ett korrekt och formellt språkbruk samt ge respons på andras texter.

**Delmål:** Studenten ska...

- läsa och bekanta sig med olika textgenrer
- använda sig av ett korrekt och formellt språkbruk
- använda sig av enklare begrepp inom ämnesområdet
- sammanfatta en del av kurslitteraturen för dels en vetenskaplig, dels en allmän publik
- utifrån en given disposition skriva en enklare rapport
  - redogöra för rapportens syfte
  - redogöra för material och metod
  - redogöra för och tolka resultatet
  - kortfattat diskutera resultatet

- formulera slutsatser
- i grupp diskutera och ge respons på andras texter utifrån ovanstående punkter

## Etapp 2

**Lärandemål:** Studenten ska skriftligt kunna redogöra för ett genomfört projekt i vetenskaplig och populärvetenskaplig form, samt ge konstruktiv respons på andras texter.

**Delmål:** Studenten ska...

- använda sig av ett korrekt och formellt språkbruk som är anpassat till ämnesområdet och textgenren
- använda sig av och förklara begrepp inom ämnesområdet
- självständigt skriva en enklare rapport som sammanfattar ett genomfört projekt
  - strukturera rapportens innehåll i lämpliga avsnitt
  - redogöra för rapportens bakgrund
  - förklara rapportens syfte
  - redogöra för och motivera val av material och metod
  - redogöra för och analysera resultatet
  - diskutera och problematisera resultatet i förhållande till eventuella felkällor och alternativa synpunkter
  - argumentera för och formulera slutsatser
  - tydligt redovisa referenser i löpande text och i en referenslista
- sammanfatta rapporten i form av en debattartikel
- ge konstruktiv respons på andras texter utifrån ovanstående punkter

## Etapp 3

**Lärandemål:** Studenten ska skriftligt kunna redogöra för och kritiskt värdera ett genomfört projekt i vetenskaplig och populärvetenskaplig form, samt ge formell och konstruktiv respons på andras texter.

**Delmål:** Studenten ska...

- använda sig av ett korrekt och formellt språkbruk som är anpassat till ämnesområdet och textgenren
- använda sig av och förklara begrepp inom ämnesområdet
- självständigt skriva en vetenskaplig rapport som sammanfattar ett genomfört projekt
  - strukturera rapportens innehåll så att alla delar är relevanta för helheten
  - förklara och argumentera för projektets syfte och relevans

- sammanfatta och kritiskt värdera publikationer med relevans för projektet
  - redogöra för och motivera val av teorier
  - redogöra för och motivera val av material och metod
  - redovisa resultatet på ett ändamålsenligt vis
  - tolka och analysera resultatet utifrån valda teorier
  - diskutera och problematisera resultatet i förhållande till eventuella felkällor och tidigare forskning inom ämnesområdet
  - argumentera för och formulera slutsatser
  - resonera kring vad resultatet betyder för forskningen inom ämnesområdet
  - tydligt redovisa och kritiskt värdera referenser i löpande text och i en referenslista
- sammanfatta rapporten i form av en populärvetenskaplig artikel
  - genomföra en formell opponering utifrån ovanstående punkter

## Bilaga 2: Bedömningsmatris för akademiskt och populärvetenskapligt skrivande

Detta är en generell bedömningsmatris som utgår ifrån det lärandemål som anges under etapp 3 i Bilaga 1: Progressionsplan för akademiskt skrivande. Bedömningsmatrisen är utformad så att det ska vara tydligt vad som skiljer mellan olika betygsnivåer, dels för att underlätta bedömning och dels för att synliggöra för studenten vad hen behöver utveckla för att bättre behärska de färdigheter som är matrisens utgångspunkt; vetenskapligt skrivande, populärvetenskapligt skrivande och responsgivande. Då kriterierna för de olika momenten delvis skiljer sig åt är lärandemålet uppdelat i tre delmål.

För att förtydliga olika aspekter av det akademiska språkbruket har kategorin språkbruk brutits ned i ett antal underkategorier. Ordvalen under respektive kategori speglar begrepp som används på Skrivguiden, vilket gör det enkelt för dig som lärare att hänvisa de studenter som har brister gällande något av kriterierna till de delar av Skrivguiden som behandlar respektive kriterium, som exempelvis sakprosa eller hur man formulerar sig koncentrerat och precist.

För ytterligare stöd i och information om hur man kan använda sig av bedömningsmatriser rekommenderas *Att sätta praxis på pränt: En handbok i att skriva betygskriterier* av Johanna Bergqvist och *Lärandematriser: Att få eleven att förstå* av Johan Alm.

Då bedömningsmatriser har störst effekt då de är ämnesspecifika och tydligt kopplade till kursens innehåll rekommenderas du att omarbete kriterierna så att de korrelerar med den specifika kursens lärandemål, undervisning och examinationer (Alm 2015; Bergqvist 2015).

**Lärandemål:** Studenten ska skriftligt kunna redogöra för och kritiskt värdera ett genomfört projekt i vetenskaplig och populärvetenskaplig form, samt ge formell och konstruktiv respons på andras texter.



## Delmål: Vetenskapligt skrivande.

	VG	G	U
SPRÅKBRUK	Texten är <b>genomgående</b> skriven på en <b>precis, koncentrerad och läsvänlig</b> sakprosa.	Texten är <b>till största del</b> skriven på en <b>precis och koncentrerad sakprosa</b> .	Texten har så pass stora språkliga brister att det påverkar läsbarheten och förståelsen.
SPRÅKBRUK: SAKPROSA	Texten är <b>genomgående</b> formell, informativ, utredande, neutralt formulerad och <b>tydligt och konsekvent anpassad efter avsändare och mottagare</b> .	Texten är <b>till största del formell, informativ, utredande och neutralt formulerad</b> .	Texten innehåller allt för mycket omotiverade förstärkningsord och/eller är omotiverat personlig, talpråklig och/eller vardaglig.
SPRÅKBRUK: PRECISION	I texten används <b>genomgående</b> facktermer, begrepp och språkliga markörer på ett korrekt, konsekvent och <b>väl avvägt</b> vis.	I texten används <b>till största del facktermer, begrepp och språkliga markörer</b> på ett <b>korrekt och konsekvent vis</b> .	Texten är vag och/eller felaktig och/eller innehåller alltför många odefinierade och oklara begrepp.
SPRÅKBRUK: KONCENTRATION	Texten är <b>genomgående</b> fokuserad, rakt och <b>uttömmande</b> formulerad.	Texten är <b>till största del fokuserad och rakt formulerad</b> .	Texten är alltför omständlig och/eller ofokuserad.
SPRÅKBRUK: STRUKTUR	Textens olika delar följer logiskt efter varandra, <b>samt integrerar med och berikar varandra</b> , på såväl kapitel- som styckes- och meningsnivå.	Texten olika delar följer <b>logiskt</b> efter varandra på <b>såväl kapitel- som styckes- och meningsnivå</b> .	Texten är osammanhängande och/eller har en ologisk struktur.
KÄLLHANTERING	I texten framgår det <b>tydligt</b> vad som är skribentens egna åsikter och vad som hämtats från andra källor, samt vilka dessa källor är.  Källorna är <b>självständigt valda, väl integrerade</b> i texten, relevanta för sammanhanget och värderas kritiskt.  Referenshanteringen följer de anvisningar som givits på kursen.	I texten framgår det <b>vad som är skribentens egna åsikter</b> och <b>vad som hämtats från andra källor</b> , samt vilka dessa källor är.  Källorna är <b>relevanta för sammanhanget och värderas kritiskt</b> .  Referenshanteringen <b>följer de anvisningar som givits på kursen</b> .	I texten är det otydligt vad som hämtats från andra källor och vad som är skribentens egna åsikter.  Källorna brister i relevans.  Referenshanteringen är inte korrekt genomförd.

## Delmål: Respons.

	VG	G	U
RESPONS	<p>En <b>väl förberedd och fördjupad analys</b> och presentation av annan students text, med en <b>bra balans av positiva och negativa aspekter</b>, har gjorts.</p> <p>Samtliga delar av uppsatsen har diskuterats på ett <b>självständigt och konstruktivt vis</b>.</p>	<p>En <b>noggrann genomgång</b> och <b>presentation</b> av en annan students text, <b>där såväl positiva som negativa aspekter noterats</b>, har gjorts.</p> <p><b>Samtliga delar av uppsatsen har diskuterats.</b></p>	<p>Ingen eller bristfällig genomgång och presentation av annan students text.</p>

## Delmål: Populärvetenskapligt skrivande.

	VG	G	U
SPRÅKBRUK	<p>Texten är <b>genomgående</b> skriven på en <b>precis, koncentrerad och läsvänlig</b> sakprosa.</p> <p>Texten är <b>medvetet och genomgående</b> anpassad till en populärvetenskaplig kontext.</p> <p>I texten <b>sätts resultatet</b> av undersökningen, <b>på ett självständigt och kreativt vis</b>, i en <b>större kontext</b>.</p>	<p>Texten är <b>till största del skriven på en precis och koncentrerad sakprosa</b>.</p> <p>Texten är <b>till stor del anpassad till en populärvetenskaplig kontext</b>.</p> <p>I texten <b>förklaras</b> resultatet av undersökningen på ett <b>enkelt och överskådligt vis</b>.</p>	<p>Texten har så pass stora språkliga brister att det påverkar läsbarheten och förståelsen.</p> <p>Texten är inte anpassad till en populärvetenskaplig kontext.</p>

## Bilaga 3: Responsguide

Detta är en generell responsguide riktad till studenter. Arbeta gärna om formuleringarna så att de passar till den aktuella uppgiften. Arbetar du med lärande- eller bedömningsmatriser kan dessa ersätta eller komplettera delar av responsguiden.

### Förbered din respons

Om det inte framgår av instruktionerna – fundera över vad skribenten, utifrån var i skrivprocessen hen befinner sig, behöver respons på. Se till att din respons är balanserad och koncentrerad och kom ihåg att ditt uppdrag är att hjälpa skribenten att förbättra sitt skrivande. Markera i texten såväl sådant som är effektivt och välskrivet som sådant som är svårt att förstå, inte språkligt korrekt eller onödigt krångligt formulerat. Skriv gärna ner frågor som dyker upp när du läser, som skribenten kan ha med sig när hen omarbetar texten: Vad menar du med X? Jag tolkar Y, som att Z, stämmer det? Det är ofta givande för skribenten om du kommer med förslag på hur texten kan förbättras genom alternativa formuleringar eller genom att texten struktureras om.

Under den nedanstående rubriken *Stödfrågor vid respons* får du tips på sådant som kan vara värt att tänka på när du läser en text du ska ge respons på. Kom dock ihåg att all respons bör utgå ifrån de ramar som sätts av den aktuella uppgiften.

### Ge respons

När du ger respons är det viktigt att det är tydligt att det är texten du ger respons på och inte personen. Säg därför hellre ”I texten beskrivs det som att X” istället för ”Du menar alltså att X”.

Börja med att beskriva fördelarna med texten och övergå efter hand till att peka på möjliga förbättringar och oklarheter. Det är också bra att börja med att ge respons på texten som helhet, för att därefter gå in på detaljer.

Har skribenten inför responsen kommit med några särskilda önskemål om vad hen vill ha respons på? Svara då på dem.

### Ta emot respons

Kom ihåg att responstillfället är till för att hjälpa dig framåt i ditt skrivande. Du behöver alltså inte försvara det du skrivit även om du inte håller med den som ger respons. Fokusera istället på att ta till dig den respons som ges och skriv gärna ned sådant du tycker är särskilt intressant.

Kom ihåg att det är du som skribent som avgör om responsen är befogad eller inte. Du behöver inte ändra allt som respondenterna påpekar, men

för din egen skull bör du ha bra argument för att inte göra eventuella ändringar.

Är det något särskilt du undrar över men inte fått svar på? Fråga respondenten när hen är färdig.

## Stödfrågor vid respons

Nedanstående frågor är anpassade utifrån att du ska ge respons på en uppsats. Om du ska ge respons på någon annan typ av text är det möjligt att vissa delar inte är aktuella. Utgå alltid ifrån uppgiften där det beskrivs vad för typ av text skribenten är tänkt att skriva.

- Är textens titel och eventuella rubriker effektiva och innehållsrika?
  - Det vill säga: Framgår texten syfte av titeln? Beskriver rubrikerna vad de olika kapitlen handlar om?
  - Om inte – uppmärksamma skribenten på problemet och ge exempel på hur titeln och rubrikerna kan ändras så att de bättre överensstämmer med innehållet.
- Överensstämmer textens syfte med den givna uppgiften och textens innehåll?
  - Det vill säga: Är syftet formulerat så att det går att besvara? Är syftet anpassat och avgränsat till uppgiften? Har alla ställda frågor fått ett svar eller blivit belysta? Är valda metoder och teorier relevanta för syftet?
  - Om inte – fundera över om det är syftet som behöver korrigeras eller om något i innehållet saknas eller är överflödigt.
- Innehåller texten alla delar som förväntas av uppgiften?
  - Det vill säga: Framgår det varför undersökningen har genomförts? Redovisas tidigare forskning med anknytning till syftet? Innehåller texten metod-, teori-, resultat-, analys- och diskussionsdelar?
  - Om inte – jämför med uppgiftens instruktioner och uppmärksamma skribenten på vilka delar som saknas eller är bristfälliga.
- Följer textens delar logiskt på varandra?
  - Det vill säga: Förstår läsaren vart författaren vill komma? Är alla redogörelser relevanta för helheten? Går det en röd tråd från syfte och vidare till teori, metod, resultat, analys, diskussion och slutsats? Är kapitel- och styckesindelningen logisk? Använder skribenten sambandsmarkörer som underlättar läsandet?

- Om inte – fundera över hur textens struktur kan förbättras och hur eventuella luckor kan fyllas igen. Ge konkreta exempel på vad som inte framgår och hur texten kan förbättras.
- Är texten skriven i en stil som kan förväntas av en akademisk text inom det ämnesområde den är skriven?
  - Det vill säga: Är texten skriven på sakprosa? Är formuleringarna precisa och koncentrerade? Är texten opersonlig? Är språket grammatiskt korrekt? Överensstämmer källhänvisningar och referenslista med valt referenssystem?
  - Om inte – konkretisera gärna vad i texten som fungerar och vad som inte fungerar.
- Framgår det tydligt vad som är skribentens egna tankar och åsikter och vad som är hämtat från tidigare forskning och annan litteratur?
  - Det vill säga: Finns det tydliga källhänvisningar i texten? Använder skribenten referatmarkörer på ett korrekt sätt?
  - Om inte – markera vilka delar du är osäker på och försök att skribenten förtydligar sambandet.
- Överensstämmer eventuella tabeller och illustrationer med textinnehållet?
  - Det vill säga: Är det tydligt vad sambandet mellan det illustrerade materialet och innehållet är? Har materialet korrekta rubriker och källhänvisningar?
  - Om inte – uppmärksamma problemet för skribenten.