

Skriva i alla ämnen

En forskningsöversikt

Anna Malmbjer

Den moderna skrivforskningen och skrivdidaktiken föddes under en konferens vid Dartmouth College i USA, ”the Dartmouth Seminar”, 1966 då brittiska och amerikanska skrivforskare träffades. Konferensens fokus var skolreformer och nya pedagogiska metoder. James Britton och hans kolleger från London School of Education kritiserade starkt den då rådande amerikanska skrivundervisningen och presenterade en enkel skrivdidaktisk modell utifrån skrivandets funktioner. Särskilt en funktion lyftes fram, den expressiva, det vill säga skrivande som utforskande.¹ Britton och hans kolleger hävdade att expressivt skrivande har en central roll för tankeutvecklingen och visade på likheterna med Vygotskijs så kallade inre tal.² De kunde också visa att skrivande i alla ämnen hade en positiv effekt på elevers lärande. Detta blev startskottet för en snabb förändring av den amerikanska skrivundervisningen på collegenivå, inspirerad av brittiska språk- och skrivteorier om språklig, social och personlig utveckling. Britton och hans kolleger hade gjort sina studier på

¹ De två andra funktionerna är kommunikativ (*transactional*) och estetisk (*poetic*).

² Expressivt skrivande brukar definieras som en skrivpedagogisk metod där skribenten skriver för att utveckla egna tankar. Skrivandet har en utforskande karaktär, se t.ex. Torlaug Hoel Løkensgard, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 1997) eller Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande. En textanalytisk fallstudie om studenter arbete med kritisk metarefleksion* (Örebro: Örebro universitet, 2015).

motsvarande svensk gymnasienivå men i USA var det inom den högre utbildningen förändringar först började genomföras.³

Den norska skrivforskaren Torlaug Løckensgard Hoel menar att orsaken till det stora intresset under 70-talet för nya pedagogiska metoder och den snabba förändringen av skrivundervisningen i USA berodde på en akut kris inom den högre utbildningen.⁴ Studenter från lägre socio-ekonomiska grupper, främst afroamerikaner, strömmade till college och universitet. Dessa nya studentgrupper hade en annan kulturell och språklig bakgrund och hade svårt att identifiera sig med och acceptera traditionella arbetsformer, normer och ämnesinnehåll. Radikala idéer och kultur- och auktoritetskritik spreds också i samband med Vietnamkriget.

Det var emellertid inte bara studenter som protesterade mot förhållandena inom den högre utbildningen utan även lärare. Bland annat collegestudenters bristande läs- och skrivförmåga, *the literacy crisis*, diskuterades livligt under hela 1970-talet och ansågs påverka kvaliteten i hela den högre utbildningen. Engelsklärare i high school och engelskinstitutioner anklagades för låga krav och dålig skrivundervisning.⁵ En radikal lösning på problemen presenterades av Joseph Voekler, år 1978. Han skriver:

The “concrete” solution, then, is simple. Infect the students by exposure. Teach the entire faculty – the popular and powerful first, the others later – to know good writing when they see it, to practice it, and to criticize bad writing in an effective way. They have to stop expecting someone else to do it for them. [...] It will take expensive faculty workshops on rhetoric in the sum-

³ David Russell, *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002); Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette & Janet Garufis, *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (West Lafayette: Parlor Press and the WAC Clearinghouse, 2006).

⁴ Løckensgard Hoel, *Skriva och samtala*.

⁵ Bazerman, m.fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*.

mers, a writing component in every course the college offers, and the effective persuasion of moss-backed faculty members.⁶

Just sådana college- och universitetsövergripande skrivprogram som Voekler föreslår började sedan utvecklas och implementeras över hela USA och finns idag på drygt hälften av alla college i USA och Kanada.⁷ Det övergripande syftet med programmen är att öka mängden skrivande och att förbättra kvaliteten på skrivandet inom alla ämnesdiscipliner. Skrivprogrammen fick namnet *Writing Across the Curriculum* (WAC), på svenska *Skriva i alla ämnen*, och brukar förknippas med progressiv pedagogik och studentaktiva arbetsformer. Alla WAC-skrivprogram utgår från följande grundprinciper:

- that writing is the responsibility of the entire academic community
- that writing must be integrated across departmental boundaries
- that writing instruction must be continuous during all four years of undergraduate education
- that writing promotes learning
- that only by practicing the conventions of an academic discipline will students begin to communicate effectively within that discipline.⁸

WAC används ibland även som benämning på det nätverk av skrivforskare som bildades för att utveckla, beforska och utvärdera skrivprogrammen. Även när det gäller namnet på skrivprogrammen och nätverket spelade Britton en avgörande roll. Nam-

⁶ Bazerman, m.fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, s. 31.

⁷ Chris Thaiss & Tara Porter, "The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project", *College Composition and Communication*, 61 (3) (February 2010), s. 534–570.

⁸ WAC *Clearinghouse*, "Basic principles of WAC", hämtat 2015-11-10 från: <http://wac.clearinghouse.colostate.edu>).

net är inspirerat av ett kapitel han skrev om vikten av att skriva i alla ämnesdiscipliner för att underlätta lärande. Kapitlet har titeln ”Language Across the Curriculum”.⁹ WAC-nätverkets alla publikationer och tidskrifter är numera samlade på hemsidan WAC *Clearinghouse* vid Colorado State University.

Idag används WAC ofta som en paraplyterm för två olika forskningsinriktningar, en mer kognitiv inriktning, *Writing to Learn* (WTL) på svenska *Skriva för att lära*, och en mer sociokulturell, *Writing in the Disciplines*, bara WID eller *Learning to Write*, på svenska *Lära sig skriva*. WTL är inriktad på hur skrivande kan stärka tänkande och lärande på alla nivåer i utbildningssystemet medan WID fokuserar skrivundervisning och skrivutveckling inom akademiska discipliner och professionsutbildningar.¹⁰ I Sverige används ofta benämningen *Akademiskt skrivande* för den sistnämnda inriktningen.

I det här kapitlet kommer jag att ge en översikt över forskningen och diskussionen inom de båda inriktningarna, främst amerikansk forskning. Forskningen är mycket omfattande och den följande genomgången gör inga som helst anspråk på fullständighet utan bör läsas som en översiktlig översikt.

Skriva för att tänka och lära

Utgångspunkten för forskningsinriktningen WTL är främst Brittons m.fl. studier på 1970-talet. De visade att elever inte skrev särskilt mycket och att upp till 90 procent av skrivandet ägde

⁹ Kapitlet finns i Alan Bullock, *A Language for Life. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A.* (London: Her Majesty's Stationery Office, 1975).

¹⁰ Alla håller emellertid inte med om den uppdelningen och beskrivningen. I den forskningsöversikt Charles Bazerman m.fl. (2006) gjort beskrivs WAC som den praktiskpedagogiska inriktningen och WID som forskningsinriktningen. De skriver också att WAC/WID endast rör skrivande och skrivundervisning inom den högre utbildningen. Deras forskningsöversikt innehåller ändå förvirrande nog flera kapitel om WAC i ungdomsskolan.

rum i provsituationer.¹¹ När elever väl skrev, skrev de i regel också mycket korta texter, oftast endast ett stycke långt.¹² Viktigast för utvecklingen av forskningsinriktningen var dock Janet Emigs artikel ”Writing as a Mode of Learning” från 1974.¹³ I artikeln diskuterar Emig likheterna mellan lärandeprocesser och skrivprocesser. Båda är aktiva, organiserande och integrerande processer. Emig hävdar att skrivande representerar en unik form av lärande eftersom skrivande ger möjlighet till återkoppling och omarbetning. Emig uppmanar i artikeln sina kolleger att utveckla teori och att göra praktisk-pedagogiska försök.

John Hayes och Linda Flowers kartläggning av de kognitiva processer som används vid skrivande visar på tydliga likheter mellan skrivande och lärande.¹⁴ De består båda av cykliska processer som är hierarkiskt organiserade, det vill säga vissa processer är överordnade och övervakar olika delprocesser, så kallade metakognitiva processer. Båda processerna är också mer eller mindre medvetna och brukar idag beskrivas i termer av kognitiva och metakognitiva strategier.¹⁵ Hayes och Flowers processmodell som de presenterade 1980 har blivit den teori som mycket av forskning och pedagogisk praxis inom WTL mer eller mindre explicit bygger på.

Den praktisk-pedagogiska forskning som följde på Emigs uppmaning visade till en början på en rad positiva effekter av skrivande på lärande. Vissa, främst pedagoger, drog slutsatsen

¹¹ James Britton, Tony Burgess, Nancy Martin, Alex McLeod & Harold Rosen, *The Development of Writing Abilities* (London: Macmillan, 1975).

¹² Arthur Applebee, *Writing in the Secondary School* (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1981).

¹³ Janet Emig, ”Writing as a Mode of Learning”, *College Composition and Communication*, 28 (2) (1977), s. 122–128.

¹⁴ Linda Flowers & John Hayes, ”The dynamics of composing: making plans and juggling constraints”, i Lee Gregg & Erwin Steinberg (red.), *Cognitive Processes in Writing* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1980), s. 31–50.

¹⁵ För en fylligare redogörelse, se John Hayes, ”A New Framework to Understand Cognition and Affect in Writing”, I Roselmina Indrisano & James Squire (red.), *Perspectives on Writing. Research, Theory and Practice* (Oxford: Routledge, 2000), s. 6–44.

att skrivande är samma sak som lärande (och meningsskapande) och att om man vill att elever ska lära så ska man låta dem skriva. Ganska snart började dock resultaten att ifrågasättas och diskuteras. Flera ansåg att den positiva effekten av skrivande inte berodde på skrivprocessen i sig utan på att skrivande leder till att man ägnar mer tid åt ett innehåll, det vill säga *time on task*, vilket är en viktig faktor i allt lärande. Andra menade att skrivuppgifter aktiverar och engagerar vilket påverkar allt lärande positivt.¹⁶ Främst Arthur Applebee hävdade att lärandeeffekten torde påverkas av en mängd faktorer, exempelvis hur man i en viss skolmiljö förstår och värderar skrivande, och hur skrivuppgifter utformas och används.¹⁷ I en studie visade Applebee till exempel att anteckna är en effektivare studieteknik än att endast läsa, lyssna och stryka under men att effekten beror på hur man antecknar och om anteckningarna bearbetas efteråt. Även sättet att mäta lärandeeffekten diskuterades. George Newell provade att jämföra effekten av att anteckna, att skriftligt svara på korta instuderingsfrågor och att skriftligt svara på längre essäfrågor med hjälp av effektmåten faktaåtergivning, begreppsanvändning och ämnesspecifik förståelse.¹⁸ Han fann exempelvis att längre essäfrågor leder till djupare ämnesspecifik förståelse och säkrare begreppsanvändning än anteckningar och instuderingsfrågor.

Arthur Applebee fortsatte att tillsammans med Judith Langer göra flera klassrumsstudier under 1980-talet och konstaterar i sin bok *How Writing Shapes Thinking* från 1987 följande:

There is a clear evidence that activities involving writing (any of the many sorts of writing we studied) lead to better learning

¹⁶ Bazerman m. fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*.

¹⁷ Arthur Applebee, "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*, 54 (1984), s. 577–596.

¹⁸ George Newell, "Learning from Writing in Two Content Areas. A Case Study and Protocol Analysis", *Research in the Teaching of English* 18 (1984), s. 265–287.

than activities involving reading and studying only. Writing assists learning.¹⁹

Applebee och Langer påpekar att det är lärarens förmåga att välja adekvata skrivuppgifter som är mest avgörande för vilken effekt på lärandet skrivandet får. Olika skrivuppgifter leder till att elever fokuserar på olika saker. Sammanfattningar och anteckningar ger en mer yttlig, översiktlig förståelse av ett större ämnesområde medan uppgifter som kräver analys leder till att den studerande fokuserar ett mindre ämnesområde, går mer på djupet men bortser från andra delar.

Även Newell fortsatte att undersöka lärandeeffekten av olika skrivuppgifter. Han upprepade bland annat studien från 1984 tillsammans med Peter Winograd men införde ytterligare två effektmått, kvaliteten på det mest centrala ämnesinnehållet och studenters urval av fakta.²⁰ Resultatet bekräftar den tidigare studien. Både korta instuderingsfrågor och längre essäfrågor leder till att studenter i högre grad förstår ett ämnesstoff än om de bara antecknar, oavsett vilket av effektmåtten som används, och att längre essäfrågor leder till bättre förståelse av det mest centrala ämnesinnehållet.

I en forskningsöversikt av John Ackerman 1993 återkommer kritiken mot denna typ av effektstudier men nu gäller det främst forskningsdesignen.²¹ Han menar att det är svårt att dra några slutsatser eftersom studierna ofta har stora metodiska brister. Kontextuella faktorer, skrivuppgifter, lärandeeffekter och lärarens/forskarens pedagogiska övertygelse, entusiasm och positiva förväntningar blandas samman. Trots det hävdar Ackerman att man kan dra slutsatsen att skrivande kan ge lärandeeffekter under vissa förhållanden men att mekanismerna bakom inte är

¹⁹ Arthur Applebee & Judith Langer, *How Writing Shapes Thinking* (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1987), s. 135.

²⁰ George Newell & Peter Winograd, "The Effects of Writing on Learning from Expository Texts", *Written Communication*, 6 (1989), s. 196–217.

²¹ John Ackerman, "The Promise of Writing to Learn", *Written Communication* 10 (1993), s. 334–370.

klarlagda. Hans slutsats är att man inte ska sluta undersöka hur skrivande påverkar lärandet utan att forskare måste göra studierna mer metodiskt precisa. Han efterlyser studier där den pedagogiska kontexten beskrivs bättre och en utveckling av de effektmått som används.

År 2004 presenteras den första metaanalysen av lärandeeffekten av olika typer av skrivuppgifter av Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley och Barbara Wilkinson.²² Av runt 400 relevanta studier plockade de ut 48 stycken som de ansåg höll tillräckligt hög kvalitet. Av dessa rör 21 stycken collegenivå. Alla valda studier rör effekten av skrivande på elevernas/studenternas ämneskunskaper och ämnesförståelse mätt i betyg på ämnesprov. Resultatet visar att:

- skrivande har en liten men signifikant effekt på lärandet mätt i betyg men effekten varierar stort mellan studierna.
- effekten beror på utbildningsnivå/ålder – bland mellanstadiebarn är effekten lägre.
- skrivuppgifter som innebär att reflektera kring sin ämnesförståelse och sitt ämneslärande, det vill säga ett metakognitivt fokus, har bättre effekt än andra typer av skrivuppgifter.
- stora skrivuppgifter har lägre effekt än små. Skrivuppgifter som tar högst 10 minuter att göra har bäst effekt. Skrivuppgifter som tar längre tid än 15 minuter att göra är till och med ineffektiva.
- små återkommande skrivuppgifter under mer än en termin har bättre effekt än små återkommande uppgifter under kortare tid.

²² Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley & Barbara Wilkinson, "The Effect of School Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement. A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, 74 (1) (Spring 2004), s. 29–58.

- frekvent skrivande (3–4 gånger/vecka) visade sig ha en liten men inte signifikant effekt större jämfört med mindre frekvent skrivande.
- lärarfeedback på skrivandet visade sig ha en liten men inte signifikant större effekt jämfört med skrivande utan lärarfeedback.

Resultatet är förvånande och går emot många skrivpedagogiska förgivettaganden. Resultatet diskuteras också ingående i artikeln. Författarna påpekar att resultatet troligtvis skulle ha blivit ett annat om de valt att använda ett annat effektmått och ett annat kunskapsområde. Skrivande kan ha större effekt på andra föråmågor än ämneskunskap och ämnesförståelse, och betyg kan vara ett dåligt mått på kunnande och förståelse. Att lärarfeedback inte har en större effekt på lärandet i studien menar författarna kan bero på att just den aspekten var svår att statistiskt säkerställa. Typen och omfattningen av lärarfeedback i studierna var inte tillräckligt väl beskriven.

Att skriva för att lära inte verkar fungera för mellanstadieelever är förbryllande. Författarna ger flera möjliga förklaringar som även kan ha relevans för nya studenter på högskolenivå. Författarna menar att mellanstadiet och mellanåren är ett övergångsstadium. Under mellanstadiet går många elever från att vara barn till att bli ungdomar både kroppsligt och psykiskt. Författarna hänvisar till Piaget och hans teori om den kognitiva utvecklingen. Enligt den går barn i tolvårsåldern från de konkreta operationernas stadium till de formella operationernas stadium. Detta menar författarna kan påverka hur barn i mellanstadiet hanterar skrivuppgifter. Även undervisningens karaktär ändras under mellanstadiet. Undervisningen blir mer ämnesuppdelad och lärobokstexter blir längre och svårare. Elever förväntas läsa för att lära, det vill säga använda läsning som ett verktyg för att lära, och skrivande för att visa sin förståelse. Elever förväntas också fungera mer självständigt. Denna relativt plötsliga svårighetsökning i under-

visningen har kallats *the fourth grade hump*.²³ Författarna bakom metastudien påpekar att deras resultat inte behöver betyda att skrivande inte har någon effekt på elever på mellanstadiet och de efterlyser fler studier just med denna åldersgrupp.

Att metakognitiva skrivuppgifter har bättre effekt på lärande än andra typer av skrivuppgifter har även andra studier visat och förklaras med att de metakognitiva uppgifterna fokuserar lärande och metareflekation (se vidare nedan). Att skrivuppgifter ska vara korta för att gynna lärande, så kallad kortskrivande, förklaras bland annat med att längre skrivuppgifter tar tid och uppmärksamhet från andra viktiga undervisningsmoment och att stora skrivuppgifter kan upplevas som övermäktiga och ohanterliga, speciellt av svaga elever/studenten. Att återkommande kortskriva under en längre period har större effekt än kortskrivande under en begränsad tid verkar logiskt. Elever/studenten blir vana vid en viss typ av skrivuppgifter och kan utveckla sitt kortskrivande.

Av metastudien drar författarna slutsatsen att skrivande kan gynna lärandet om skrivuppgifterna stödjer elevers/studentens metakognitiva processer men att skrivande inte är någon mirakelmetod.

Studier om skrivandets effekter på lärande fortsätter att komma och diskussionen om bristande forskningsdesign och förhastade slutsatser pågår fortfarande. Exempelvis hävdar språkforskaren Carol Westby m.fl i en artikel från 2010 att det bästa sättet att minnas ett ämnesstoff är att skriva en sammanfattning.²⁴ Kognitionspsykologerna Arie Spigel och Peter Delany hävdar å sin sida att de hittills inte funnit en enda studie som övertygande visar att skrivande ger en positiv effekt på lärande.²⁵ För att råda bot på bristen har de genomfört fem olika studier

²³ Att börja studera på högskola utgör ofta en liknande övergång och förvirringsfas.

²⁴ Carol Westby, Barbara Culatta, Barbara Lawrence & Kendra Hall-Kenyon, "Summarizing Expository Texts", *Topics in Language Disorders* 30 (4) (2010), s. 275–287.

²⁵ Arie Spigel & Peter Delany, "Questioning the Effectiveness of Writing-to-Learn", *Teachers College Record* October 14, 2015.

med collegestudenter som skriftligt fått sammanfatta ett ämnesstoff. Deras första analyser visar att studenter minns det de skrivit om betydligt bättre än det de inte skrivit om. Spigel och Delany konstaterar att skrivande påverkar minnet av ett stoff positivt. Deras mer ingående analyser visar dock på ett problem. Skrivandets effekt på lärandet hänger starkt samman med studenters allmänna skriv- och studieförmåga. Studievana studenter kan plocka ut det viktigaste, se samband mellan olika delar och skriva användbara och relevanta sammanfattningar som de alltså minns bättre med hjälp av skrivandet. Studievana studenter klarar inte det och skriver därför sammanfattningar av en massa oväsentligheter och felaktigheter som de sedan minns på grund av skrivandet. För studievana studenter kan alltså uppgifter att skriva sammanfattningar vara direkt kontraproduktiva. Spigel och Delany avslutar sin artikel med att konstatera att för att kunna skriva för att lära måste man först lära sig skriva och lära sig lära.

Reflekterande skrivande i en studiejournal

Under årens lopp har flera olika typer av skrivövningar och skrivuppgifter utvecklats för att stötta elevers/studenters tänkande och lärande genom skrivande. Studiejournalen²⁶ är nog den mest kända och använda.²⁷ I exempelvis *The Journal Book* beskriver 48 universitetslärare hur de använder studiejournaler i sina ämnen för att stötta studenters lärande.²⁸ På svenska finns Gunilla Molloys bok *Reflekterande läsande och skrivande* och Ingegärd Sandström Madsens bok *Samtala, läsa och skriva för*

²⁶ Studiejournalen kan också kallas skrivjournal, läsjournal, studiedagbok, tanketext, loggbok, studielogg, protokoll, processanteckningar m.m.

²⁷ I kapitlet *The Personal Connection. Journal Writing across the Curriculum* beskriver Toby Fulwiler hur studiejournaler kan utformas och användas. I Toby Fulwiler & Art Young (red.). *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum* (Fort Collins: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies 2000).

²⁸ Fulwiler, Toby, *The Journal Book* (Portsmouth, NH: Boynton/Cook 1987).

att lära som båda behandlar olika typer av reflekterande skrivande och studiejournaler.²⁹

Studiejournalens övergripande syfte är att synliggöra en process och att möjliggöra återblickar och reflektion. En studiejournal kan liknas vid en dagbok som eleven/studenten löpande skriver i under en kurs, en termin eller en hel utbildning. Den kan bestå av en skrivbok eller vara digital. Den kan vara privat – endast eleven/studenten själv läser den – eller halvprivat – eleven/studenten läser upp valda delar eller så kan endast läraren läsa och kommentera journalen (så kallad dialogjournal). Den kan också vara offentlig – alla har möjlighet att läsa vad andra skrivit i sina journaler och svara på innehållet. Den sistnämnda typen av journal kallas ofta för studieblogg om den är digital. Teman för skrivandet kan vara det egna arbetet, betydelsefulla händelser, beslut, dilemman, läsefrukter, lärdomar, möten, frågor, tolkningar och så vidare.

Just studiejournaler har varit föremål för flera studier. De första studierna om studiejournaler är på flera sätt typiska för den tidiga forskningen inom WTL, det vill säga bristande forskningsdesign och stort pedagogiskt patos. När det gäller tidiga studier av studiejournaler i högre utbildning kan bland annat dessa nämnas: Janet Hartman lät sina studenter i datavetenskap skriva mikroreflektioner i en studiejournal.³⁰ Reflektionerna kunde handla om lästa artiklar, egna hypoteser och algoritmers egenskaper. Reflektionerna skulle vara så korta att de kunde få plats på ett visitkort. Syftet med mikroreflektionerna var att stödja lärande och öva effektiv kommunikation. Enligt Hartman ledde mikroreflektionerna till att studenternas förståelse av ämnet och studier i allmänhet utmanades. Robert Cannon lät sina studenter i mikrobiologi, virologi och immunologi föra studiejournaler för

²⁹ Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning* (Lund: Studentlitteratur 2008); Ingegärd Madsen Sandström, *Skriva för att lära* (Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2008).

³⁰ Janet Hartman, Janet, "Writing to Learn and Communicate in a Data Structure Course", *SIGCSE Bulletin* 21 (1989), s. 32–36.

att förbättra deras skrivförmåga och förståelse av ämnet.³¹ De fick en rad reflektionsuppgifter i syfte att fördjupa tänkandet kring ämnesstoffet. Enligt Cannon ledde journalskrivandet till att studenterna ägnade mer tid åt studierna vilket i sin tur förbättrade ämnesförståelsen. Frances Coker och Allen Scarboro introducerade reflektionsskrivande i sina sociologikurser för att skapa diskussion och ett bättre samarbetsklimat.³² De använde både fritt tankeskrivande och styrda reflektionsuppgifter. Studiejournalerna användes också till att samla frågor, hypoteser, tolkningar och utkast. Enligt författarna blev studenterna mer benägna att pröva och granska hypoteser och tolkningar, närläsa kurslitteraturen och mer intresserade av sociologiska teorier genom journalskrivandet. Dessutom blev samtalsklimatet mer tillåtande och utforskande.

För att få en mer nyanserad förståelse av hur studiejournaler kan stödja lärande undersökte Susan Peck MacDonald och Charles Cooper lärandeeffekten av studiejournaler i en kurs i kinesisk litteratur.³³ De jämförde effekten, utifrån kvaliteten på en avslutande skrivuppgift, av fritt tankeskrivande³⁴ respektive styrda reflektionsuppgifter under kursen. I en kontrollgrupp användes inga studiejournaler alls. Deras studie visar att de studenter som fick styrda reflektionsuppgifter presterade bäst på slutuppgiften. Studenter som fick skriva fritt presterade sämre än de studenter som inte skrev någon studiejournal alls. Resultatet föranleder

³¹ Robert Cannon, "Experiments with Writing to Teach Microbiology", *American Biology Teacher* 52 (3) (1990). s. 156–158.

³² Frances Coker & Allen Scarboro, "Writing to Learn in Upper-Division Sociology Courses. Two Case Studies", *Teaching Sociology* 18 (2) (1990), s. 218–222.

³³ Susan MacDonald Peck & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literature", i Ann Herrington & Charles Moran (red.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines* (New York: MLA, 1992), s. 137–155.

³⁴ Reflektionsskrivande/flödesskrivande/kortskrivande/freewriting brukar innebära att studenter få i uppgift att under en kort stund "tänka med pennan i hand", dvs. skriva ner de tankar som dyker upp. Skrivandet kan utgå från ett begrepp, en bild, en fråga eller ett påstående.

författarna att varna för fritt tankeskrivande. De skriver: "our research suggest that, left to their own devices, students may fail to perceive the issues, perceive them in ways different from their professors, or remain at too low level of abstraction."³⁵

En annan stor jämförande undersökning av studiejournaler, som visserligen rör motsvarande högstadiet men som ändå är intressant, har genomförts av Jeffrey Cantrell, Joseph Fusaro och Edward Dougherty.³⁶ De jämförde effekten, med hjälp av kunskapstester, mellan studiejournaler där elever fick skriva sammanfattningar efter ett moment och studiejournaler som strukturerades i enlighet med "KWL Comprehension Strategy". Denna strategi innebär att elever får kortskriva kring tre frågor i sin studiejournal. I början av ett nytt moment får de studera nyckelord och rubriker, och sammanfatta vad de anser sig veta om momentet (*what we Know*) och vad de vill veta mer om (*what we Want to know*). I slutet av momentet får elever sammanfatta vad de lärt sig (*what we Learned*). Elever får därefter i uppgift att jämföra sina före- och efteranteckningar. Studien omfattade fyra klasser och pågick under ett helt läsår. Resultatet visar att effekten för KWL-journaler var signifikant större än för journaler där elever sammanfattade. Författarna menar att KWL-journaler ger ett större engagemang och en större medvetenhet hos elever vilket kan förklara effekten. Författarna tror också att det var alltför svårt för eleverna i studien att skriva sammanfattningar.

En grupp tyska forskare har relativt nyligen genomfört en serie studier om reflektionsskrivande och studiejournaler. Deras studier har sammanfattats av Perry Klein och Amy Yu.³⁷ Forskarna fann tre olika typer av strategier som underlättar lärande

³⁵ Susan MacDonald Peck & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literatures", s. 151.

³⁶ Jeffrey Cantrell, Joseph Fusaro & Edward Dougherty, "Exploring the Effectiveness of Journal Writing on Learning in Social Science. A Comparative Study", *Reading Psychology*, 21 (2000), s. 1–11.

³⁷ Perry Klein & Amy Yu, "Best Practices in Writing to Learn", i Steve Graham, Charles MacArthur & Jill Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (New York/London: The Guilford Press, 2013), s. 166–189.

och som kan stöttas genom skrivande. Den första är *den organiserande strategin*. Den används för att relatera olika delar inom ett ämnesområde. Denna strategi kan stöttas genom skrivuppgifter som ”Vilka är huvudtankarna i detta avsnitt?”, ”Vilka argument används?” och ”Vilka likheter finns mellan de två texterna?”. Den andra typen är *den utforskande strategin*. Den används för att relatera teori (begrepp, perspektiv, principer, mekanismer, samband, idéer, modeller med mera) till praktiska exempel. Strategin kan stöttas genom skrivuppgifter som ”Vilka exempel på denna princip har du mött?”. Den tredje strategin kallas *den metakognitiva* och används för att övervaka det egna lärandet. Exempel på skrivuppgifter som stöttar denna strategi är ”Vilka begrepp har du ännu inte förstått?” och ”Hur kan du göra för att få en djupare förståelse?”

De tyska forskarna har också undersökt hur studiejournaler ska introduceras och användas för bäst effekt. Sammanfattningsvis menar de att lärare ska:

- Ge skrivuppgifter som stödjer den organiserande, utforskande och metakognitiva strategin.
- Förklara varför skrivuppgifter som dessa underlättar lärande.
- Ge exempel på hur studiejournaler kan skrivas.
- Låta elever/studenter undersöka var och hur journal-skrivare använder organiserande, utforskande och metakognitiva strategier.

Studiejournaler inom professionsutbildningar

Studiejournaler används ofta inom högre utbildning, särskilt inom professionsutbildningar, för att dokumentera och reflektera över egna handlingar och erfarenheter under praktiska moment. I två studier har användningen av studiejournaler i sjuksköterskeutbildningar undersökts. Kathleen Cowles, Donna Stickland och Beth Rodgers har provat att låta sjuksköterskestudenter löpande reflektera över sina kliniska erfarenheter utifrån be-

grepp som vårdetik och professionalitet.³⁸ I slutet av utbildningen fick studenterna i uppgift att formulera en egen vårdfilosofi. Forskarna hävdar att de sjuksköterskestudenter som löpande hade reflekterat skriftligt i en studiejournal och som återkommande läst igenom sina reflektioner hade utvecklat betydligt djupare förståelse för yrket. Även Angela Gillis har funnit att hennes sjuksköterskestudenter utvecklar en djupare förståelse när de regelbundet formulerar sig skriftligt om sina erfarenheter, värderingar och antaganden i en studiejournal.³⁹ Hon menar att studiejournalen framför allt hjälper till att integrera teori och praktik i utbildningen. Gillis rekommenderar en studiejournal med två kolumner, den vänstra kolumnen för beskrivningar av situationer, handlingar och händelser, och den högra kolumnen för tolkningar, reflektioner och analys. Förutom en studiejournal rekommenderar Gillis återkommande metakognitiva skrivuppgifter som diskuteras, lämnas in och bedöms.

När det gäller lärarutbildning och lärarstudenters användning av studiejournaler är resultatet inte lika positivt. Elizabeth Spalding och Angene Wilson refererar en rad studier med journal-skrivande lärarstudenter med nedslående resultat.⁴⁰ Enligt dessa studier har lärarstudenter generellt svårt att skilja på berättande och reflekterande och att lyfta från en mycket konkret här-och-nu-nivå. Lärarstudenters reflektioner handlar också i regel bara om svårhanterliga och akuta ordnings- och ledarskapsproblem.⁴¹

³⁸ Kathleen Cowles, Dona Stickland, & Beth Rogers, "Collaboration for Teaching Innovation. Writing across the Curriculum in School of Nursing", *Journal of Nursing Education* 40 (2001), s. 363–367.

³⁹ Angela Gillis, "Journal Writing in Health Education", i Leona English & Marie Gillen (red.), *Promoting Journal Writing in Adult Education* (San Francisco: Jossey-Bass 2001), s. 49–59.

⁴⁰ Elizabeth Spalding, & Angene Wilson, "Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing", i *Teachers College Record* 104 (7), (2002), s. 1393–1421.

⁴¹ Liknande resultat visar även studier med svenska lärarstudenter. T.ex. konstaterar Andersson att det är sällsynt med reflektioner där praktiska erfarenheter kopplas till teori. Elisabeth Andersson, *Varför skriva yrkesdag-*

Spalding och Wilson bestämde sig därför för att i detalj studera vad som händer när lärarstudenter får i uppgift att löpande reflektera i en studiejournal. De lät en grupp lärarstudenter journalskriva om sina erfarenheter från övningsundervisning under den första av två lärarutbildningsterminer.⁴² Journalerna lästes, kommenterades och bedömdes veckovis av deras lärare som också observerade deras övningsundervisning. Fyra lärarstudenter valdes ut för en närmare undersökning. Dessa fyra intervjuades om sitt journalskrivande med jämna mellanrum och deras journaler analyserades. De följdes också upp efter två år som färdiga lärare. Trots att alla studenter i studien hade fyra års ämnesstudier på universitet bakom sig och trots att de fått noggranna instruktioner och exempeltexter, hade alla svårt att förstå hur de skulle reflektera i sina journaler. Reflektionsskrivande uppfattades som främmande, onödigt och svårbegripligt. För att analysera de fyras skrivna reflektioner användes fyra reflektionskategorier: reflektion kring egna undervisningshandlingar, reflektion kring konkreta undervisningsbetingelser, reflektion kring egen professionsutveckling och kritisk reflektion kring undervisningens sociala och politiska villkor. Under hela terminen höll sig de fyras reflektioner i kategorin reflektion kring egna undervisningshandlingar. Deras reflektioner förändrades dock under terminens gång. En gick från allmänt missnöjd till kritiskt argumenterande, en från tvärsäker till osäker och problematiserande, och en till allt större identifikation med lärarrollen. Den fjärde lärarstudenten gick från rent beskrivande till reflektioner kring sambandet mellan teori och praktik. Denne student hade under hela terminen stora svårigheter med både reflektionsskrivande och övningsundervisning, och fastnade ständigt i ett rätt-fel-tänkande. Intervjuerna visade att de fyra hade mycket olika uppfattningar om nyttan med journalskrivande och om läraryrket.

bok? En enkätstudie av lärarstudenters erfarenheter och upplevelser av "yrkesdagboken" (Borås: Högskolan i Borås 2002).

⁴² Både i USA och Kanada är lärarutbildningar ofta en ettårig påbyggnadsutbildning efter fyra års ämnesstudier.

Gemensamt var dock att de värdesatte lärarnas kommentarer mycket. Efter två år som färdiga lärare uppskattade alla fyra reflektionskrivandet under den första terminen och alla fyra hade också fortsatt att skriftligt reflektera kring sina erfarenheter efter utbildningen. Spalding och Wilson konstaterar att det tar lång tid att lära sig reflektera och att förstå vitsen med det. De menar också att en förutsättning för att reflektioner ska utvecklas och vara meningsfulla är att de lärare som kommenterar reflektionerna själva är vana lärare och att de återkommande observerar lärarstudenternas övningsundervisning. De måste vara förtrogna med verksamheten i aktuella årskurser och skolämnen för att kunna identifiera kritiska aspekter och ge utvecklande kommentarer.

Bruket av studiejournaler i professionsutbildningar har kritiserats. Leona English har pekat på de etiska problem som en studiejournal kan medföra.⁴³ Hon menar att studenters privata tankar och reaktioner blandas samman med erfarenheter från undervisning och klinik i en studiejournal på ett mycket olyckligt vis. Både studenters rätt till privatliv och patienters/elevs/förskolebarns rätt att inte bli dokumenterade måste beaktas. Hon ser särskilt stora problem med studiejournaler som bedöms och betygsätts. English menar att lärare som vill använda studiejournaler nogga måste tänka igenom vilket etiskt ansvar det innebär. Carol Rodgers har å sin sida kritiserat användningen av reflektionsbegreppet i samband med journalskrivande.⁴⁴ Hon menar att ”reflektion” ofta används på ett slarvigt och okunnigt sätt och att de flesta inte riktigt vet vad reflektion innebär. Det har gjort att många använder ”reflektion” som en synonym till

⁴³ Leona English, ”Ethical Concerns Relating to Journal Writing”, i Leona English & Marie Gillen, *Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions for Adult and Continuing Education* (San Francisco: Jossey-Bass 2001), s. 27–35.

⁴⁴ Carol Rogers, ”Voices Inside Schools”. *Harvard Educational Review* 72, (2), (2002a), s. 230–254; ”Defining Reflection. Another Look at John Dewey and Reflective Thinking”, *The Teachers College Record* 104 (4) (2002b), s. 842–866.

”tänka” idag. Rodgers menar att detta är särskilt problematiskt när det kommer till undervisning i och bedömning av studenters reflektionsskrivande. Hon menar också att de problem som studenter kan ha med journalskrivande kan bero på att reflektionsbegreppet inte är tillräckligt väl definierat och beskrivet. I två artiklar reder hon ut reflektionsbegreppet och presenterar en modell för undervisning i reflektion. Hon betonar särskilt vikten av beskrivningar, analys och kritiskt tänkande. Även i Sverige har bruket av studiejournaler diskuterats och ifrågasatts. Exempelvis menar Sonja Kihlström att lärarstudenter behöver mycket tid, stöd och hjälp för att lära sig reflektionsskriva, mer än vad man normalt har till förfogande.⁴⁵ Särskilt viktigt enligt Kihlström är att klargöra syftet med studiejournalen eftersom många studenter löser skrivuppgifter rent instrumentellt och att följa upp journalskrivandet löpande. Det räcker inte med att i början av en kurs introducera studiejournalen och sedan utgå ifrån att studenter skriver regelbundet. Det gör de sällan.

Hur kan skrivande påverka tänkande, lärande och minnande?

Som framgått ovan är mekanismerna bakom skrivandets effekt på lärande, tänkande och minnande inte klarlagda. Flera olika förklaringar har diskuterats. Att skrivande ökar *time on task* och att skrivande ofta aktiverar och engagerar elever/studenter är uppenbart och välkänt bland lärare. Likaså att skrivande ger möjlighet att gå tillbaka i texten, det vill säga att skrivande synliggör tankar vilket i sin tur stimulerar nya tankar och möjliggör både syntes och analys. Steve Graham och Michael Hebert menar att lärandeeffekten beror på skriftens karaktär.⁴⁶ De hävdar

⁴⁵ Sonja Kihlström, *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenters perspektiv* (Borås: Högsolan i Borås, 2006).

⁴⁶ Steve Graham & Michael Hebert, ”Writing-to-Read. A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instructions on Reading”, *Harvard Educational Review*, 81 (2011), s. 710–744.

att skrivande stimulerar lärande och tänkande på åtminstone fyra olika sätt:

- Skriftspråket ställer högre krav på tydlighet och precision än talspråket, därför tvingar skriftspråket fram en större medvetenhet hos den som skriver om de egna tankarna.
- Skrivande är en samordnande process, vilket stimulerar skribenten att organisera tankar och idéer till en sammanhängande helhet.
- Skrivande underlättar reflektion eftersom skriften gör det enklare att bearbeta och kritiskt granska innehållet vilket kan leda till nya tankar.
- Skrivande aktiverar eftersom det tvingar fram aktiva beslut om bland annat urval, ordval, ordföljd, komposition och disposition. Skrivande innebär verbalisering och linearisering. Tankar måste kläs i ord och därefter ordnas i en lämplig följd och struktur. Något måste komma först respektive sist. Något måste föras ihop respektive skiljas åt.

I Bangert-Drowns m.fl. metastudie har förklaringarna en annan utgångspunkt.⁴⁷ De hävdar att skrivande och lärande är två åtskilda processer men att skrivande utmanar och stödjer kognitiva lärandestrategier. Enligt forskning som de refererar kan lärandestrategier delas upp i fyra olika typer: repetitionsstrategier, bearbetningsstrategier, organisationsstrategier och förståelsekontrollstrategier/meta-kognitiva strategier. Bangert-Drowns m.fl. menar att:

- Repetitionsstrategier stötts av en ökning av *time on task* vilket skrivande brukar leda till.

⁴⁷ Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley & Barbara Wilkinson, "The Effect of School Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement. A Meta-Analysis", s. 29–58.

- Organisationsstrategier och bearbetningsstrategier stöttas av skrivandets krav på urval, organisering, verbalisering och linearisering.
- Förståelsekontrollstrategier/metakognitiva strategier stöttas av möjligheten att gå tillbaka i texten, läsa om och ändra, och så vidare.

Särskilt förståelsekontrollstrategier/metakognitiva strategier kopplas till lärande och det är också dessa som främst stöttas av skrivande enligt Bangert-Drown m.fl.

Sammanfattning

Att undersöka undervisning är notoriskt svårt och det gäller i synnerhet undersökningar av lärandeeffekten av olika undervisningsupplägg. Trots det saknas inte effektstudier om skrivandets påverkan på lärande. De studier som presenterats ovan är bara en handfull av alla de studier som gjorts inom inriktningen WTL. Som torde framgått är många studier vaga och vidlyftiga och det finns metodbrister i många av dem. Trots det kan man ändå dra slutsatsen att skrivande kan stötta lärande på olika sätt. Skrivande kan användas för att befästa, fördjupa och utforska ett ämnesstoff. Skrivande kan också användas för att synliggöra, aktivera och fokusera. Vad studenter lär sig genom att skriva är emellertid alltid en fråga om förmåga, attityder, intressen, föreställningar, värderingar och kontextuella faktorer. Man kan konstatera att undervisnings- och lärandeprocesser är betydligt mer komplicerade och oförutsägbara än man först kan förledas att tro.

När det gäller reflektionsskrivande har forskningen visat att uppgifter måste vara styrda. Att låta studenter fritt reflektera, tankeskriva, har visat sig vara rentav kontraproduktivt. Studenter hamnar lätt på för låg abstraktionsnivå, de anlägger vardagliga perspektiv eller fokuserar för kursen irrelevanta aspekter. Likaså har forskningen visat att förmågan att sammanfatta är starkt förknippad med studievana. En studievan student klarar att plocka ut det viktigaste ur ett stort stoff, en studieovan klarar inte

det. Studiejournals i professionsutbildningar kan fungera väl om de är styrda men de kräver medvetenhet, tid och ihärdighet.

Skriva i akademiska ämnen och professionsutbildningar

Den mer sociokulturella inriktningen WID fokuserar skrivundervisning och skrivutveckling inom akademiska discipliner och professionsutbildningar. Forskningen är främst inriktad på att beskriva och förstå de likheter, skillnader och relationer som finns mellan olika ämnesdiscipliner och professionsutbildningar, och mellan skrivande i utbildning och skrivande i yrkesliv. Ansatsen är ofta etnografisk. Praktiskt-pedagogiskt handlar det framför allt om att undersöka olika typer av disciplinspecifikt skrivstöd.

Om forskningen inom inriktningen WTL är omfattande är det inget mot forskningen inom WID. Även i Sverige finns en omfattande forskning om akademiskt skrivande. I sin forskningsöversikt över skrivteorier och skrivforskning diskuterar Mona Blåsjö problemen med att definiera vad akademiskt skrivande är och att få en överblick över forskningsfältet.⁴⁸ Hon väljer att avgränsa sin genomgång av forskning om akademiskt skrivande till forskning inom genreanalys, kontrastiv retorik/skriftkultursforskning, nyretorik och skriftbruksforskning. Istället för att här försöka ge en kronologisk eller tematisk översikt över forskningsfältet WID kommer jag nedan att presentera och diskutera tidigare forskning utifrån några vanliga skrivdidaktiska frågor och dilemman som: Vem ska undervisa i akademiskt skrivande? Behövs skrivundervisning i högskoleutbildningar? Är det lönt att ge textrespons? och Hur förbereder man studenter för skrivande i arbetslivet?

Disciplinspecifikt och allmänvetenskapligt skrivande

En central skrivdidaktisk fråga inom högre utbildning är i hur hög grad akademiskt skrivande är disciplinspecifikt. En vanlig föreställning är att akademiskt skrivande är allmänvetenskapligt,

⁴⁸ Mona Blåsjö, *Skrivteori och skrivforskning. En översikt* (Stockholm: Stockholms universitet, 2010).

det vill säga att det handlar handlar om några grundläggande allmänvetenskapliga textnormer. Det är naturligtvis undervisningsmässigt tilltalande. Det skulle i så fall räcka med att hålla en föreläsning om akademiskt skrivande eller att hänvisa till en skrivhandbok i början av en högskolekurs. En sådan föreställning är också praktisk. De studenter som har problem att skriva akademiskt skickas till en studieverkstad för en ”quick fix”. ”Någon annan” får se till att studenter lär sig skriva akademiskt.

Utgångspunkten inom forskningen om akademiskt skrivande är istället att akademiskt skrivande är disciplin-specifikt och att ämnesdiscipliner har olika ämnesspråk som utvecklas tillsammans med ämnesinnehållet. Ämnesspråket innefattar allt från ämnesspecifika begrepp och textformat som APA-systemet⁴⁹ till ämnesspecifika retoriska praktiker som hur man framställer något som sant, hur man uttrycker auktoritet och hur man hävdar en ståndpunkt.

Det finns få studier om ämnesspråk och skrivande i humaniora och samhällsvetenskap i jämförelse med naturvetenskap. En av de mest kända är Susan Peck MacDonalds jämförande studie av skrivande i litteraturvetenskap, socialhistoria och socialpsykologi.⁵⁰ Hennes jämförelse visar att det finns tydliga relationer mellan texternas lexikala och grammatiska drag och disciplinernas sätt att formulera och undersöka forskningsproblem. Samhällsvetenskapliga texter är exempelvis mer teoretiska och begreppsbase-
rade än texter inom humaniora som i sin tur är mer tolkande och beskrivande vilket manifesteras på alla nivåer i texterna.

I Sverige har Mona Blåsjö undersökt ämnesspråket och studenters skrivutveckling i historia och nationalekonomi.⁵¹ Hennes studie visar att historiker bygger upp sina texter med stegen beskrivning–tolkning–förklaring och av kritisk-dialogiska reso-

⁴⁹ APA står för American Psychological Association som ger ut *Publication Manual of the American Psychological Association*.

⁵⁰ Susan Peck MacDonald, *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994).

⁵¹ Mona Blåsjö, *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2004).

nemang. I nationalekonomi byggs istället texter upp med hjälp av modeller och matematisk-logiska resonemang. Ju längre studenter studerat historia respektive nationalekonomi, desto mer liknar deras texter forskarnas. Blåsjös studie visar också att studenter har stora svårigheter att tillägna sig de centrala ämnesspecifika textdragen, som typen av resonemang, och att lärare sällan eller aldrig explicitgör hur man tänker som historiker respektive nationalekonom och hur det uttrycks språkligt. Det är först i slutet av sin utbildning som studenter i historia och nationalekonomi internaliserat de disciplinspecifika normerna. Det är också då de börjar identifiera sig med ämnet.

Undersökningar som Blåsjös visar hur studenter långsamt in-socialiseras i en ämnesdisciplin och Peck MacDonalds hur stark kopplingen är mellan ämnesdisciplinernas vetenskapssyn, kunskapsstillväxt och ämnesspråk. Det leder till den skrivdidaktiska frågan om vem som bäst kan undervisa och handleda studenter i akademiskt skrivande. Det naturliga vore att skrivundervisningen är integrerad i ämnesstudierna eftersom det är i ämnesdisciplinen förtrogenheten med ämnesspråket finns och eftersom det är ämnesförståelse som ska formuleras i skrivandet. Som framgår av Blåsjös studie är emellertid explicit skrivundervisning inom ämnesdisciplinerna ovanlig och ämneslärare är sällan tillräckligt skrivdidaktiskt kunniga, medvetna och intresserade. Många lärosäten både i Sverige och i andra länder har därför inrättat särskilda skrivcenter⁵² dit studenter kan gå för att få individuell handledning i akademiskt skrivande av erfarna skrivlärare, ofta med en språkvetenskaplig bakgrund. Dessa skrivcenter brukar också arrangera riktade kurser i akademiskt skrivande som är mer eller mindre integrerade i olika ämneskurser. På olika utbildningsprogram ingår ibland även obligatoriska skrivmoment/skrivstrimor, då exempelvis källhantering tas upp och där skrivlärare undervisar.

⁵² Dessa skrivcenter kan ha många namn: skrivverkstad, studieverkstad, *writing center* m.m.

Andra program har valt en annan väg. Det naturvetenskapliga programmet med inriktningarna biologi, kemi och geovetenskap vid Uppsala universitet har exempelvis utvecklat en kommunikationsträningsmodell kallad DiaNa (*Dialog för Naturvetare och Teknologer*) där skrivande ingår. Träningen är integrerad i ämneskurser och löper under hela utbildningen. Modellen bygger på att det är ämneslärare som ansvarar för träningen och att de löpande får utbildning och fortbildning. Läkarutbildningen vid KI har en liknande modell med en PU-strimma (Professionell Utveckling) där skrivande ingår. Inom både DiaNa och PU används digitala portföljer där studenterna samlar sina alster och reflekterar över sin utveckling. Noteras kan att dessa kommunikationsträningsmodeller används på naturvetenskapliga och medicinska program. Båda modellerna är inspirerade av de WAC-program som utvecklats i USA och då särskilt av "Ability-Based Learning Program" på Alverno College, Wisconsin, USA. Någon liknande modell på samhällsvetenskapliga eller humanistiska program i Sverige känner jag inte till.

Det skrivdidaktiska problemet gäller alltså om det är externa skrivlärare med text- och skrivdidaktisk kompetens men med liten eller ingen ämneskompetens som ska undervisa i akademiskt skrivande eller om det är ämnesexperter som ska ansvara för studenters skrivande med hjälp av handledning och fortbildning.

En fråga som också har med det disciplinspecifika och det allmänvetenskapliga skrivandet att göra är i hur hög grad studenters eventuella skrivproblem handlar om problem med skriftspråksnormer som vid särskrivningar och halvstycken, diskursiva textnormer som saklighet och textstruktur, allmänvetenskapliga textnormer som referenssystem och citatmarkeringar eller disciplinspecifika textnormer som användning av epistemiska markörer och typ av resonemang. Ann Blückerter kallar i sin avhandling om juridikstudenters skrivande detta för olika normlager där det innersta lagret utgörs av de ämnesspecifika textnormerna.⁵³ Blückerterts undersökning visar att juriststudenter

⁵³ Ann Blückerter, *Juridiska – ett nytt språk?* (Uppsala: Uppsala universitet, 2010).

i början av sin utbildning har problem (enligt lärares kommentarer i studenttexter) med alla dessa normlager men att det är mycket individuellt och situationsberoende. Deras juridiklärare behandlar dock alla typer av textnormer som om de vore unika för juridiskt språk.

Det finns en progression i skrivundervisningen i det svenska utbildningssystemet. Ungdomsskolan ska ge alla elever en generell skrivkompetens. Utifrån ungdomskolans styrdokument ska man kunna förvänta sig att elever som går ut nian och som har godkänt betyg i svenska behärskar svenska skriftspråksnormer och att gymnasieelever som har högskolebehörighet behärskar diskursiva textnormer. Verkligheten ser dock lite annorlunda ut. Sofia Ask konstaterar att nya studenter sällan är tillräckligt förberedda på att skriva enligt de krav som ställs inom högre utbildning.⁵⁴ Alla de studenter hon intervjuat i sin undersökning om övergången från gymnasiet till högre utbildning beskriver en ”diskurschock” när de börjar på högskola.⁵⁵ Den ökade kognitiva belastningen, stressen och osäkerheten kring textnormer gör också att studenter till en början ofta underpresterar. Även språk- och skrivstarka studenter kan därför behöva skrivstöd i början av sina högskolestudier och det kan handla om relativt enkla skriftspråkskonventioner som hur man styckemarkerar. Här kan skrivstrimmor och skrivcenter fylla en viktig funktion.

En annan fråga som bland andra Blåsjö ställer är hur insocialiseringen fungerar när studenter läser flera ämnen parallellt, tvär- och mångvetenskapliga utbildningar eller endast korta ämneskurser. I vilken ämnesdisciplin ska dessa studenter inskolas och hur ser deras akademiska skrivutveckling ut? Lucille McCarthy har undersökt det genom att följa en student under de

⁵⁴ Sofia Ask, *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (Växjö: Växjö universitet, 2007).

⁵⁵ Bl.a. Hoel Løkensgard för en utförlig diskussion kring dessa problem. Torlaug Hoel Løkensgard, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur, 2008.

två första åren på college.⁵⁶ Studenten läste då en introduktionskurs i poesi, en kurs i cellbiologi och en skrivkurs (FYC). Lärarna i de olika kurserna uttryckte alla att de ville utveckla studenternas vetenskapliga tänkande och skrivande. De representerade dock helt olika ämnesdiscipliner men verkade omedvetna om det. Resultatet blev att McCarthys student blev förvirrad, fick stora problem att klara skrivuppgifter och uppfattade textkraven som lärarberoende vilket inte är konstigt. Studenten kunde naturligt nog inte relatera de olika textnormerna till olika ämnesdiscipliner. McCarthy beskriver hur studenten försökte lista ut hur varje lärare ”ville ha det”.

De flesta lärarstudenter i Sverige har en kursstruktur som påminner om McCarthys student och kan möta flera olika ämnesspråk och textnormer under en och samma termin. Lärarstudenter har heller ingen tydlig profession att inskolas i. I den mån man kan tala om grundläggande allmänvetenskapliga textnormer så är det väl i så fall dessa lärarstudenter har möjlighet att internalisera. Frågan är emellertid vad som utgör de grundläggande allmänvetenskapliga textnormerna och i vilken grad de skiljer sig från diskursiva textnormer. Kanske handlar det om krav på skriftspråklig korrekthet och källhänvisningar även om lärare inom olika ämnesdiscipliner verkar lägga olika vikt vid det. Mona Blåsjö har dessutom visat att lärare bortser från bristande korrekthet och formalia om studenttexter har andra vetenskapliga kvaliteter.⁵⁷

Implicita normer och explicit skrivundervisning

En mycket omdiskuterad fråga inom skrivforskningen är om det verkligen behövs explicit skrivundervisning på högskolenivå. Eftersom studenter långsamt inskolas i en ämnesdisciplin blir

⁵⁶ Lucille McCarthy, ”A Stranger in Strange Lands. A College Student Writing Across the Curriculum”, *Research in the Teaching of English* 21 (1987), s. 233–265.

⁵⁷ Mona Blåsjö, ”Vad examineras i uppsatser – undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text? Examinationen – ett väl eller ve?”, *PU-rapport* 2000:2 (2000).

ämnets textnormer efter ett tag helt självklara och osynliga. Textnormerna blir en del av ämneskunskapen och kanske också av ämnesidentiteten.

Det gäller naturligtvis i särskilt hög grad för forskare i ämnet som ofta tillbringat hela sitt vuxna liv inom ämnesdisciplinen. De flesta ämneslärare kan därför inte beskriva vad som kännetecknar ämnesspråket, förutom kanske de disciplinspecifika begreppen och formalia. Beskrivningarna blir i regel också väldigt vaga. Det är inte ovanligt att lärare säger saker som ”De är ju så här man gör”, ”Bra texter är helt enkelt bra texter” eller ”Jag känner igen en bra text när jag ser den”. Flera skrivforskare har kallat dessa implicita textnormer för ämnesdisciplinernas ”dolda läroplan”.

Robert Schwegler och Linda Shamoun har undersökt vad som anses vara en ”bra” text inom sociologi genom att studera vilka kriterier åtta sociologer använde när de bedömde sina studenters uppsatser.⁵⁸ Det visade sig att sociologilärarna följde samma implicita kriterier. Deras bedömningar baserades på graden av likhet mellan uppsatserna och existerande sociologiska studier. De kände direkt igen vilken typ av studie studenterna försökte genomföra och bedömde uppsatserna utifrån den typ av material och analys som brukar användas i sådana studier. De fokuserade på undersökningsdesignen, analysen och slutsatserna men brydde sig inte särskilt mycket om inledningen eller genomgången av tidigare forskning. De läste också in sådant som övergripande syften och implikationer som studenterna själva inte formulerat eller tycktes vara medvetna om. En ”bra” uppsats i sociologi är alltså den som en sociolog direkt känner igen som en adekvat sociologisk undersökning och som ligger i linje med ämnets kunskapsintresse. Själva texten som bär innehållet, dess retoriska

⁵⁸ Robert Schwegler & Linda Shamoun, ”Meaning Attribution in Ambiguous Texts”, i Charles Bazerman & James Paradis (red.), *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies in Professional Communities* (Madison: University of Wisconsin Press 1991), s. 216–234.

struktur, typen av resonemang och så vidare var alltså osynlig för sociologerna.

De implicita textnormerna kan vara nog så tydliga för motiverade studenter. De snappar upp ledtrådar genom läsning av kurslitteratur, lärares kommentarer, betyg på inlämnade texter och lyhört deltagande på seminarier. De får en intuitiv bild av vad som krävs som sedan bekräftas genom *trail and error* och blir allt tydligare allt eftersom. Någon explicit undervisning i akademiskt skrivande behövs därför inte. Det är i alla fall den slutsats Aviva Freedman m.fl. drar efter att en längre tid ha följt studenter i juridik och företagsekonomi.⁵⁹ Freedman hävdar till och med att explicit undervisning i akademiskt skrivande kan vara kontraproduktiv. Det kan leda till att studenter övergeneraliserar normer och riktar sin uppmärksamhet på formella textmönster istället för på texters innehåll och budskap.⁶⁰

Freedmans slutsatser har emellertid kritiserats. Kritiker menar att Freedman har få empiriska belägg för sina slutsatser och att hon egentligen snarast beskriver en pedagogisk praxis som sorterar ut de studenter som inte tillräckligt snabbt lyckas upptäcka de implicita normerna.

David Russell menar att de implicita textnormerna i ämnesdisciplinerna fungerar som grindvakter.⁶¹ Disciplinen släpper in de studenter, ofta de med akademiskt bakgrund, som har förmågan att snabbt förstå och internalisera normerna. På så sätt upprätthåller ämnesdisciplinerna status quo och reglerar tillträdet till

⁵⁹ Aviva Freedman, "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres", *Research in the Teaching of English* 27 (1993), s. 222–251; "Do as I Say! The Relationship between Teaching and Learning New Genres", Aviva Freedman & Peter Medway (red.), *Genre and the New Rhetoric* (London: Taylor & Francis 1994), s. 191–210; Aviva Freedman, Christine Adam & Graham Smart, "Wearing Suits to Class", *Written Communication* 11 (2) (1994), s. 193–226.

⁶⁰ Se vidare Blückert, *Juridiska – ett nytt språk?* 29ff. för en längre diskussion om detta.

⁶¹ David Russell, "Writing across the Curriculum in Historical Perspective. Towards a Social Interpretation", *College English* 52 (1) (January 1990), s. 52–73.

prestigefyllda akademiska yrken och positioner. Enligt Russell ligger det därför inte i ämnesdisciplinernas intresse att explicitgöra normer eller ta ansvar för studenters akademiska skrivande. Russell menar till och med att inrättandet av särskilda skrivcentrer på lärosäten ligger i linje med detta eftersom skrivlärarna där omöjligen kan ha den ämnesförtrogenhet som krävs för att skola in studenter i lärosätens alla olika ämnesdiscipliner. Skrivcentren ser ”bra ut” men påverkar inte de maktstrukturer och ämneskulturer som finns inom akademien och som reglerar tillträdet. Russell skulle säga att det inte är någon tillfällighet att det bland annat är läkarprogrammet på KI som har ett kommunikationsträningsprogram som ämnesdisciplinen ansvarar för. Ett noggrant studenturval är ju redan gjort vid antagningen.

Även skrivforskare inom inriktningen ”Academic Literacies” har ett maktkritiskt perspektiv på ämnesdisciplinernas textnormer och diskuterar dem i termer av makt, identitet och kunskapssyn.⁶² De kritiserar även insocialiseringsmetaforen eftersom de anser att maktstrukturerna bakom tas för givna och osynliggörs. Brian Street menar att ämnesdisciplinerna måste börja analysera och diskutera sitt ämnesspråk och ”make explicit what is implicit” om så kallad breddad rekrytering till högre studier ska bli något annat än tomma ord.⁶³ För att exempelvis andraspråkstudenter och studenter med icke-akademisk bakgrund ska få en reell chans att klara högskolestudier krävs systematisk och explicit skrivundervisning enligt Street.

Russell menar å sin sida att det inte finns pedagogiska lösningar på komplexa strukturella problem och att akademisk massutbildning och breddad rekrytering egentligen är en utopi eftersom akademien idag kännetecknas av minskade undervis-

⁶² Mary Lea & Brian Street, ”Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education* 23 (2) (1998), s. 157–172; Mary Lea & Brian Street, ”The ‘Academic Literacies’ Model. Theory and Applications”, *Theory into Practice*, 45(4) (2006) s. 368–377.

⁶³ Brian Street, ”Academic Literacies and the ‘New Orders’. Implications for Research and Practice in Student Writing in Higher Education”, *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1 (1) (2004), s. 9–20, s. 18.

ningsresurser, hög ämnesspecialisering, brutal konkurrens om forskningsmedel och publikationshets.⁶⁴ Man kan också undra hur realistiskt det är, som Street föreslår, att ämnesdiscipliner själva ska analysera sitt eget ämnesspråk när det tar språk- och skrivforskare flera år att identifiera och beskriva ett ämnesspråk. Normen ser sig inte själv som bekant.

Den skrivdidaktiska frågan gäller alltså om man ska ge explicit skrivundervisning och riskera att studenter fokuserar på yt-språkliga drag eller om man ska lita på att, åtminstone motiverade, studenter själva upptäcker vilka textnormer som gäller i ämnesdisciplinerna. En skriv- och språkforskare som menar att skrivundervisning måste vara både implicit och explicit är Stephan Krashen.⁶⁵ Han menar att skrivförmåga består av två olika typer av text- och skrivkunskap. Den ena är en implicit textförtrogenhet (*writing competence*) som tillägnas genom läsning och som leder till en känsla för bland annat textnormer och genrer. Den andra är kunskap om skrivstrategier och skrivregler (*writing performance*). Denna strategikunskap tillägnas enligt Krashen genom explicit skrivundervisning. För att utveckla studenters skrivförmåga måste undervisningen därför ge studenter båda typerna av kunskap. Studenter måste läsa en stor mängd texter för att utveckla en förtrogenhet med ämnesdisciplinens textnormer och genrer, och få explicit undervisning om skrivstrategier, främst textbearbetningsstrategier.⁶⁶ Krashens modell torde kunna användas för att utveckla skrivundervisning men den är relativt okänd i Sverige.

⁶⁴ David Russell, "Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Towards a Social Interpretation", *College English* 52 (1) (January 1990), s. 52–73.

⁶⁵ Stephen Krashen, *Writing: Research, Theory and Applications* (Oxford: Pergamon, 1984).

⁶⁶ Stephen Krashen, "The Composing Process", *Research Journal* 2014; Sy-Ying Lee & Stephen Krashen, "Predictors of Success in Writing in English as a Foreign Language. Reading, Revision Behavior, Apprehension, and Writing", *The College Student Journal* 36(4) (2002), s. 532–543.

Dubbla uppgifter och vag respons

De flesta lärare lägger ner mycket tid och kraft på att konstruera och kommentera examinationsuppgifter och det är genom att skriva studenter redovisar sina kunskaper. Det är deras texter som ligger till grund för betygsättning. En lång rad etnografiska studier om skrivande inom högre utbildning har därför haft ett studentperspektiv och de visar hur studenter kämpar för att förstå skrivuppgifter.

Det som är uppenbart för lärare behöver inte vara det för studenter. Ett illustrativt exempel ger Paul Prior som undersökte en metodkurs i språkvetenskap.⁶⁷ Vid presentationen av en skrivuppgift, en litteraturöversikt, beskrev läraren för studenterna hur han i en föregående grupp hade varit tvungen att styra upp studenterna eftersom de hade velat ta med alla tidigare studier i sina litteraturöversikter. I syfte att ”tona ner” uppgiften uppmanade därför läraren studenterna att bara ta med de studier de tyckte var relevanta och förklarade att de endast behövde lämna in ett utkast. Det visade sig att studenterna uppfattade ”ett utkast” och ”relevanta studier” mycket olika. En del tolkade ”ett utkast” som en kort text, andra som en enkel skiss och ytterligare andra som ett förslag. Uppmaningen att ”ta med de studier de tyckte var relevanta” tolkade flera som att de skulle välja studier som de själva tyckte tog upp intressanta och viktiga ämnen, till exempel politiska och etiska problem, eller som stämde med deras egen uppfattning. Prior konstaterar att varje student i gruppen tolkade instruktionen olika.

Ett annat exempel på hur svårt det kan vara att förstå skrivuppgifter är Gesa Kirsch studie.⁶⁸ Hon fann att den student hon följde under en kurs i argumenterande skrivande till en början bara blev ännu mer förvirrad av de muntliga instruktioner läraren gav för att förtydliga de skriftliga och av de samtal läraren

⁶⁷ Paul Prior, *Writing Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy* (Mahwah: Erlbaum, 1998).

⁶⁸ Gesa Kirsch, ”Students’ Interpretations of Writing Tasks. A Case Study”, *Journal of Basic Writing* 7 (2) (1988), s. 81–90.

och studenten hade om skrivuppgifterna. Först i slutet av terminen och efter en lång rad samtal mellan studenten och läraren gick det upp för studenten att det inte fanns en korrekt lösning på skrivuppgifterna och att läraren förväntade sig att han själv skulle formulera en tes och argumentera för den. Studenten hade uppfattat att det viktigaste var att han använde den argumentationsstruktur läraren gått igenom, det vill säga att alla delar, ingredienser, fanns med i hans texter i rätt ordning. Han hade trott att han skulle redovisa att han tagit till sig den undervisning han fått, inte att han självständig och kreativt skulle tillämpa kunskaperna och inta en egen position. Denna förvirring om vad studenter egentligen ska visa i sina skrivuppgifter återkommer i många studier.

Skrivuppgifter är i regel också examinationsuppgifter. Uppgifterna ska fungera både som bedömningsunderlag och som skrivträning. Studenter får därför både betyg och kommentarer på sina inlämnade texter, det vill säga både summativ och formativ textrespons blandat. Studenter på motsvarande svensk psykologutbildning som de australiska skrivforskarna Guenter Plum och Christopher Candlin undersökt, bland annat genom fokusgruppsamtal, beskriver denna dubbelhet.⁶⁹ Som psykologstudenterna beskriver är många gånger kommentarerna och betygen inte samstämmiga. Ett bra betyg kan vara kombinerat med en mängd kritiska kommentarer medan en underkänd text kan sakna kommentarer. Enligt Robert Connors och Andrea Lunsford (1993) som undersökt lärarkommentarer på collegenivå syftar också lärares kommentarer i 60 procent av fallen endast till att motivera ett betyg, det vill säga summativa kommentarer formulerade som formativa.⁷⁰

⁶⁹ Guenter Plum & Christopher Candlin, "Becoming a Psychologist. Student Voices on Academic Writing in Psychology", i Colon Barron, Nigel Bruce & David Nunan (red.), *Knowledge and Discourse* (Harlow: Longman, 2002) s. 238–266.

⁷⁰ Robert Connors & Andrea Lunsford, "Teacher's Rhetorical Comments on Student Papers", *College Composition and Communication* 44 (2) (1993), s. 200–223.

Plum och Candlin diskuterar det svåra dilemma som studenter kan hamna i. Ska de våga pröva olika sätt att skriva och riskera ett underkänt betyg eller ska de ta det säkra före det osäkra och skriva strategiskt, det vill säga så som de vet brukar bli godkänt. Ett sätt att lösa problemet med dubbelheten i skrivuppgifter är att i undervisning ge studenter möjlighet att först öva skrivande utan att bli bedömda och sedan tydligt signalera när en uppgift bedöms och betygsätts.

Bland annat Susan Peck MacDonald och Charles Cooper trycker på det självklara att skrivuppgifter/examinationsuppgifter måste överensstämma med kursmål och också med undervisningen i övrigt.⁷¹ De förmågor studenter behöver för att lyckas med en skrivuppgift/ examinationsuppgift måste vara i fokus för undervisningen, det vill säga att det måste finnas tydliga kopplingar mellan kursmål–undervisning–examination. Kort sagt: det måste vara det som prövas som övas. Även det ämnesspråk studenter förväntas använda i sina texter måste fokuseras i undervisningen. Enligt Anne Herrington är det nämligen i hög grad skrivuppgifterna som bestämmer vad studenter väljer att lägga fokus på.⁷²

Plum och Candlins psykologstudenter tar även upp ett annat ofta återkommande problem med lärarkommentarer. De uppfattar att lärarkommentarerna är alltför diffusa, ofokuserade och generella och därför inte kan fungera som vägledning. Deras uppfattning har starkt stöd i forskningen. Nancy Sommers har träffande beskrivit lärarkommentarer så här: "the teacher holds a license for vagueness while the student is commanded to be

⁷¹ Susan Peck MacDonald & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literature", i Ann Herrington & Charles Moran (red.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines* (New York: MLA, 1992), s. 137–155.

⁷² Ann Herrington, "Teaching, Writing and Learning. A Naturalistic Study of Writing in an Undergraduate Literature Course", i David Jolliffe (red.), *Writing in Academic Disciplines. Advances in Writing Research* (2) (Norwood, NJ: Ablex, 1988), s. 133–166.

specific.”⁷³ Mimi Schwartz som gjort en undersökning där både studenter och lärare fick kommentera och bedöma texter menar att många lärare felaktigt utgår från att kommentarer som ”Bra!” eller ”Va?” är begripliga och bedömningskriterierna självklara.⁷⁴ Hon skriver:

we assume that our code words such as “clear”, “wordy” and “descriptive” have universally accepted definitions that will transmit these values. They do not.⁷⁵

Chris Anson har visat att till och med erfarna lärare inte vet hur deras kommentarer uppfattas av studenter.⁷⁶ Lärarna i hans studie uppgav att de berömde och kritiserade i lika hög grad och att de ofta gav förslag till textförbättringar. Inget av detta visade sig emellertid stämma när kommentarerna granskades. Lärarnas kommentarer var överlag kritiska.

Den skrivna responsen lärare ger på studenters texter håller alltså i regel låg kvalitet och är sällan användbar och utvecklande. Ändå är lärarrespons den faktor som har störst inflytande på hur elever och studenter arbetar både enskilt och i grupp.⁷⁷ Det finns därför all anledning för lärare att tänka igenom och utveckla sin respons på studenttexter. Ann Blücker hävdar i sin studie av juriststudenters skrivutveckling att lärarkommentarer kan vara den nyckel som många studenter behöver för att få syn på ämnesdisciplinernas textnormer men då krävs det att kommenta-

⁷³ Nancy Sommers, ”Responding to Student Writing”, *College Composition and Communication* 33 (2) (1982), s. 148–156, s. 153.

⁷⁴ Mimi Schwartz, ”Respons to Writing. A College-Wide Perspective”, *College English* 46 (1) 1984), s. 55–62.

⁷⁵ Schwartz, ”Respons to Writing”, s. 57–58.

⁷⁶ Chris Anson, ”Introduction. Response to Writing and the Paradox of Uncertainty”, i Chris Anson (red.), *Writing and Response. Theory, Practice and Research*. (Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1989), s. 1–11; Chris Anson, ”Response Styles and Ways of Knowing”, Anson (red.), *Writing and Response*, s. 332–366.

⁷⁷ Paul Black, & William Dylan, ”Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education* 5 (1) (1998), s. 543–558.

terna är få, genomtänka och tydliga.⁷⁸ Dessutom ska de naturligtvis fokusera för ämnet och kursen centrala aspekter.

Eftersom skrivuppgifter ofta även är examinationsuppgifter handlar studenters akademiska skrivande i grunden om kursupplägg, examinationer och kursmål. För att utveckla en medveten skrivundervisning och välfungerande skrivuppgifter krävs därför att lärare börjar med att diskutera förväntningar och mål med undervisningen och reflektera kring utfallet av olika undervisningsupplägg.

Autentiska skrivuppgifter och professionsutbildningar

Syftet med akademiska professionsutbildningar är att studenter ska utbildas till ett yrke. I utbildningarna ingår därför ofta skrivuppgifter där studenter ska öva sig på att skriva texter som är vanliga inom professionen.

Sådana skrivuppgifter brukar konstrueras med tänkta mottagare i en tänkt yrkesrelevant situation. Det är inte helt okomplicerat. Flera forskare, bland andra Anna-Malin Karlsson och Olle Josephson, har visat hur svårt det är att imitera en genre när skrivsituationen inte är autentisk.⁷⁹ De tänkta skrivsituationerna är inbäddade i den institutionella utbildningskontexten där den verkliga läsaren är läraren som bedömer. Två skrivkontexter krockar, den tänkta och den verkliga, och studenter väljer i regel att anpassa sig efter den verkliga. Det visar bland annat en studie av Patrick Dias m.fl.⁸⁰ De undersökte studenter på fyra olika professionsutbildningar, socionom, arkitekt, ekonom och jurist. Det visade sig att studenterna löste även mycket yrkesrelevanta skrivuppgifter som skoluppgifter och såg de rättande lärarna

⁷⁸ Ann Blücker, *Juridiska – ett nytt språk?*

⁷⁹ Anna-Malin Karlson, ”Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas”, *Svenskans beskrivning* 22 (Lund: Lund University Press, 1997), s. 172-186; Olle Josephson, ”Det betydelselösa tidnings-språket”, *Språk och stil* (6) (1996), s. 93-105.

⁸⁰ Patrick Dias, Aviva Freedman, Peter Medway & Anthony Paré, *Worlds Apart. Acting and Writing in Academic Workplace Context* (Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum, 1999).

som mottagaren. Forskarna konstaterar att universitetskurser aldrig kan jämföras med det verkliga yrkeslivet. Det går helt enkelt inte att efterlikna en arbetsplats eftersom en text skriven i ett utbildningssammanhang aldrig får de konsekvenser en text på en arbetsplats skulle få. Det handlar bland annat om den skillnad i ansvar man har som student respektive arbetstagare.

Stina Hållsten har undersökt hur skrivandet i arbetet ser ut för nytutexaminerade civilingenjörer och hur deras utbildning har förberett dem för det kommande yrket vad gäller skrivande.⁸¹ Det visar sig att de texter som skrivs i utbildningen respektive i yrket liknar varandra i flera avseenden. Skillnaden ligger främst i skribentrollen. Under utbildningen skriver studenterna i rollen som icke-experter för experter (lärarna). I arbetslivet skriver de i regel i rollen som expert för andra experter eller för icke-experter. Förutom skillnad i ansvar är det alltså även skillnad i relationen mellan skribent och mottagare i utbildning respektive arbetsliv. Hållsten konstaterar att denna skillnad skulle kunna explicitgöras för att förbereda studenter på deras kommande skrivande i yrket.

Det finns emellertid studier som visar på likheter mellan utbildning och arbetsliv vad gäller skrivande. I en studie av Aviva Freedman m.fl., "Wearing Suits to Class", visade det sig att studenter som läste företagsekonomi redan i början av sin utbildning levde sig in i sitt framtida yrke.⁸² Deras skrivna rapporter, muntliga presentationer och till och med klädsel skulle utan problem ha fungerat i yrkeslivet enligt forskarna. De psykologstudenter som Plum och Candlin intervjuade såg skrivandet under utbildningen, bland annat uppsatsskrivandet, som mycket viktigt för deras framtida yrke.⁸³ De såg likheterna mellan det utforskande arbete och skrivande som uppsatsarbete utgör och

⁸¹ Stina Hållsten, *Ingenjörer skriver. Verksamheter och texter i arbete och utbildning* (Stockholm: Stockholms universitet, 2008).

⁸² Aviva Freedman, Christine Adam & Graham Smart, "Wearing Suits to Class", *Written Communication* 11 (2) (1994), s. 193–226.

⁸³ Plum & Candlin, "Becoming a Psychologist".

psykologers arbete. De menade att de som psykologer ska använda psykologisk teori för att förstå och förklara beteenden och reaktioner, diskutera olika tolkningar och argumentera för en viss slutsats, det vill säga att psykologer arbetar likt forskare. Genom att skriva uppsats tränade de därmed på att arbeta som psykolog. I dessa två studier verkar studenterna ha haft en klar föreställning om vad yrket de utbildar sig för innebär och vilka generiska förmågor yrket kräver, till exempel att kommunicera muntligt och skriftligt, och att självständigt identifiera och analysera problem. Det verkar alltså som om studenters förmåga och vilja att identifiera sig med sitt kommande yrke avgör hur de löser skrivuppgifter under sin utbildning.

Bättre än att konstruera skrivuppgifter där studenter ska föreställa sig en tänkt yrkesrelevant skrivsituation är kanske att under professionsutbildningar istället fokusera på skrivuppgifter som tränar olika generiska förmågor och som inbjuder till metadiskussioner om sådant som vilket behov av information olika mottagare har, hur trovärdighet och expertis etableras och upprätthålls språkligt, och hur närhet och distans manifesteras i text.

Sammanfattning

Av den ovan presenterade forskningen inom WID kan man dra slutsatsen att skrivundervisning och studenters skrivande inom den högre utbildningen ofta kännetecknas av otydligheter och en rad förgivettaganden och motsättningar. Skrivundervisningen och studenters skrivande speglar i mångt och mycket det spänningsfält mellan nya idéer, värden och diskurser och existerande traditioner, föreställningar och strukturer som präglar högre utbildning idag både i Sverige och internationellt.

Skriva i alla ämnen

I denna översikt har främst amerikansk skrivforskning presenterats. Det är ingen slump. Den amerikanska skrivforskningen är mycket omfattande och livaktig. Den mesta skrivforskningen är helt enkelt amerikansk. Det anordnas årliga konferenser för skriv-

forskare och bara WAC-nätverket ger för närvarande ut tre vetenskapliga tidskrifter. En viktig anledning till den omfattande amerikanska skrivforskningen är att skrivforskning, inklusive skrivdidaktisk forskning, sedan 1980-talet är en egen akademisk disciplin i USA, "Composition Studies".⁸⁴ Över 70 amerikanska universitet har idag forskarutbildning i ämnet.⁸⁵ Något motsvarande finns inte i Europa även om det finns några mycket aktiva skrivforskningsmiljöer, till exempel i Norge.

Skrivforskningen har och har ofta haft ett normkritiskt perspektiv och synliggjort den tydliga relationen mellan skrivande, identitet och makt. Skrivundervisning inom den högre utbildningen har därför ofta handlat om att medvetandegöra studenter om de textnormer och maktrelationer som finns inom akademiskt skrivande. Studenter förväntas ställa sig utanför verksamheten och kritiskt granska akademiens textnormer. Samtidigt måste studenter naturligtvis tillägna sig dessa textnormer för att lyckas i sina studier. Frågan är om en sådan inriktning på skrivundervisningen är praktiskt-pedagogiskt effektiv eller ens rimlig. Skrivundervisning ska naturligtvis bygga på aktuell skrivforskning men måste utveckla egna skrivdidaktiska begrepp och modeller som bättre lämpar sig för skrivundervisning. Här finns mycket kvar att göra.

De college- och universitetsövergripande skrivprogrammen, WAC-programmen, som startades under slutet av 1970-talet för att möta nya studentgrupper och för att avhjälpa *the literacy crisis* har visat sig vara livskraftiga. Det har spekulerats i om de skulle avvecklas i takt med att initiativtagarna och eldsjälarna går i pension. En kartläggning som Chris Thaiss och Tara Porter gjorde 2007 visar emellertid motsatsen.⁸⁶ Antalet college och universitet i USA och Kanada som har denna typ av skrivpro-

⁸⁴ Även t.ex. "Rhetoric and Composition Studies" eller "Rhetoric and Writing Studies".

⁸⁵ Siffran är osäker.

⁸⁶ Chris Thaiss & Tara Porter, "The State of WAC/WID in 2010. Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project".

gram ökar stadigt. Av kartläggningen framgår också att ansvarig för programmen i ungefär hälften av fallen är en professor direkt underställd rektor eller universitetsledningen.⁸⁷ Thaiss och Porter menar att detta visar att WAC-programmen uppfattas som en viktig akademisk angelägenhet på lärosätena och att de har en vetenskaplig bas.

Annat som framgår av kartläggningen är att de allra flesta skrivprogram har återkommande skrivdidaktiska workshoppar riktade till lärare. Dessa har emellertid fått stark kritik. Kritiker-
na menar att de inbjuder till förenklingar och föreställningar om att skrivdidaktik är något man kan lära sig på några dagar.⁸⁸ Normalt tar det många år att lära sig att undervisa i skrivande och att använda skrivande i undervisningen för att hjälpa studenterna lära, minnas och tänka. Trots kritiken kan naturligtvis workshopparna ändå fylla en viktig funktion som forum för diskussion om skrivande och skrivundervisning.

Intressant i Thaiss och Porters kartläggning är att ju längre ett college eller universitet haft ett WAC-program, desto oftare riktar det sig mot skrivande på avancerad nivå. Thaiss och Porter kommenterar inte detta faktum men en trolig anledning till det är att WAC-program till en början fokuserar på grundkurser. När skrivande är välintegrerat i kurserna där kan insatserna i stället rikta sig till studenter och lärare på avancerad nivå. Man kan också tänka sig att studenter som har fått skrivstöd i början av sin utbildning efterfrågar det även på högre nivåer.

Parallellt med WAC-program har även SAC-program, *Speaking Across the Curriculum*,⁸⁹ vuxit fram i USA som fokuserar på muntlig framställning i olika former. Programmen bygger på samma grundprinciper som WAC och syftar till att utveckla studenters muntliga förmåga, *Learning to Speak*, och att använda tal

⁸⁷ De engelska benämningar som används i kartläggningen är "full professor" respektive "vice president" och "college dean".

⁸⁸ Exempelvis Robert Ochsner & Judy Fowler, "Playing Devil's Advocate. Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement", *Review of Educational Research*, 74 (2) (2011), s. 117–140.

⁸⁹ Ibland *Speaking in the Disciplines*, SID.

och samtal som ett sätt att lära, *Speaking to Learn*. Dessutom finns en tredje inriktning, *Teaching*, som riktar sig till avancerad nivå. Ibland slås WAC och SAC ihop och kallas då CAC, *Communication Across the Curriculum*. Svenska CAC-motsvarigheter är kommunikationsträningmodellerna DiaNa i Uppsala och PU på KI.

Har då femtio års forskning om att skriva för att tänka och lära och om att lära sig skriva samt alla skrivprogram lett till att studenter idag tänker, lär och skriver bättre? Det är oklart. Det finns mycket få storskaliga forskningsstudier och knappast några longitudinella. Det som finns är mängder av små praxisnära studier som är svåra att generalisera.⁹⁰ Det som emellertid är klart är att kraven på studenters skrivförmåga hela tiden ökar.

⁹⁰ Olga Dysthe & Frøydis Hertzberg, ”Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi idag?”, i Martre & Løkensgard Hoel, *Skrive for nåtid og framtid*, s. 10-28.