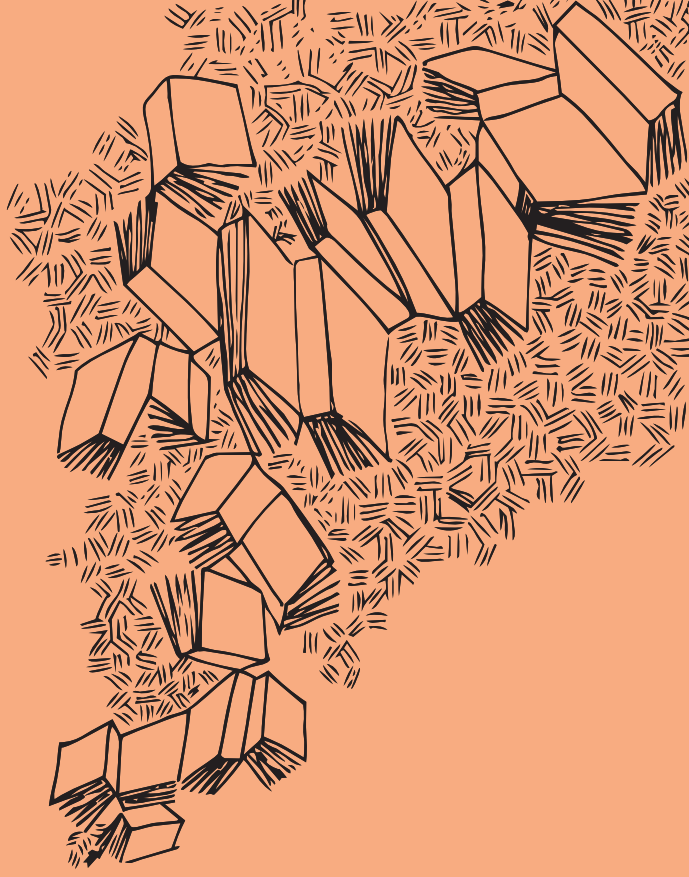
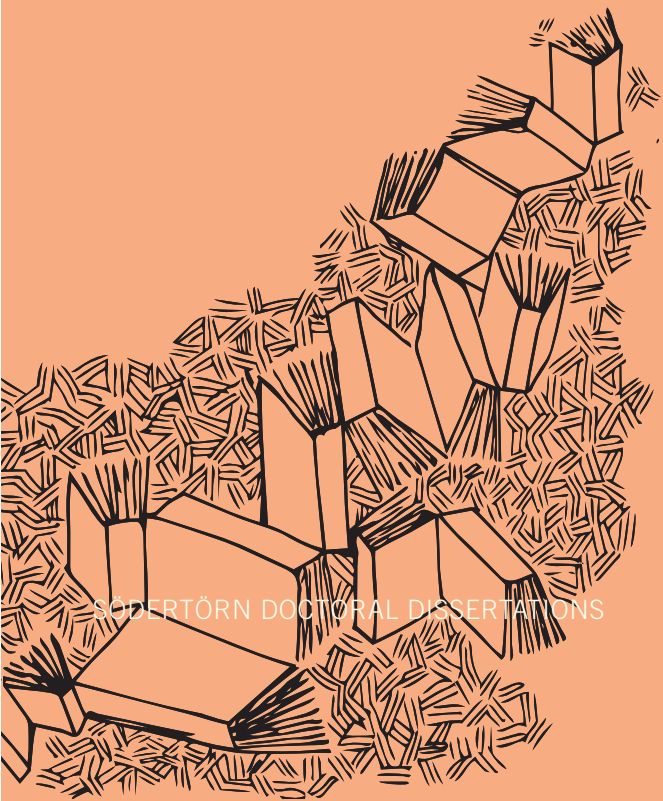


Att utveckla källanvändning

Undervisning i akademiskt skrivande i gymnasieskola och högre utbildning

Josefin Hellman



SÖDERTÖRN DOCTORAL DISSERTATIONS

Att utveckla källanvändning

Undervisning i akademiskt skrivande i gymnasieskola och högre utbildning

Josefin Hellman

Södertörns högskola

Ämne: Svenska
Forskningsområde: Utbildningsvetenskapliga studier
Institution för kultur och lärande

Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell (CC BY 4.0)
Bildmaterialet kan vara upphovsrättsskyddat

Södertörns högskola
(Södertörn University)
Biblioteket
SE-141 89 Huddinge
www.sh.se/publications

© Josefin Hellman

Omslagsbild: *Book clash*, Ann-Louise Roman (2026)
Omslag layout: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos E-Print, Stockholm 2026

Södertörn Doctoral Dissertations 258
ISSN 1652–7399
ISBN 978-91-89962-65-1 (tryckt)
ISBN 978-91-89962-66-8 (digital)

Abstract
Att använda källor är en central, men komplex och ofta utmanande, del av akademiskt skrivande i både gymnasieskolan och högre utbildning. Forskning visar att elever och studenter inte sällan har svårt att använda källor på ett självständigt sätt som stödjer kritiskt tänkande och lärande och följer önskade skrivkonventioner i olika praktiker. Syftet med avhandlingen är att utforska hur källanvändning i akademiskt skrivande kan göras undervisningsbart. Detta görs genom att identifiera möjliga innebörder av kunnandet i gymnasieskola och högre utbildning, samt vilka kritiska aspekter som behöver urskiljas för en mer utvecklad källanvändning. Därtill prövas hur variationsteoretiska principer kan användas för att designa undervisning som möjliggör utveckling av kunnandet.

Avhandlingen vilar på ett fenomenografiskt och variationsteoretiskt ramverk och bygger på fyra delstudier i humanistiska och samhällsvetenskapliga litteracitetspraktiker. Tre fenomenografiska studier undersöker hur gymnasieelever respektive studenter erfar källanvändning i akademiskt skrivande. En fjärde studie genomförs som en learning study, där undervisning i källanvändning designas och prövas utifrån variationsteoretiska principer. Materialet består av intervjuer, student- och elevtexter samt empiri från undervisningsinterventioner.

Resultaten visar att källanvändning kan erfaras på fyra kvalitativt skilda sätt, från instrumentellt och reproducerande till mer självständigt och dialogiskt skrivande där källor används för att utveckla och pröva idéer. Genom de fyra delstudierna identifieras nio aspekter som kritiska att urskilja för en utvecklad källanvändning: urval, jämförelse mellan idéinnehåll, referenshantering, omformulering, egen röst, transparens mellan röster, skrivsyfte, mottagarhorisont och syn på skrivnormer.

Learning study-resultaten visar att undervisning som synliggör kritiska aspekter genom systematisk variation kan stödja utveckling av mer kvalificerad källanvändning, även genom relativt begränsade undervisningsinsatser. Sammantaget bidrar avhandlingen med ett undervisningsnära och teoretiskt förankrat sätt att förstå och undervisa i källanvändning i akademiskt skrivande.

Nyckelord: källanvändning, referenshantering, akademiskt skrivande, fenomenografi, variationsteori, skrivdidaktik, learning study

Abstract (English)

Developing Source Use – Instructional Design for Academic Writing in Upper Secondary School and Higher Education

Source use is a central yet often challenging aspect of academic writing in both upper secondary education and higher education. Research shows that pupils and students often struggle to use sources independently in ways that support critical thinking and learning, while also adhering to expected writing conventions. The aim of the dissertation is to explore how source use in academic writing can be made teachable. This is done by identifying possible meanings of this capability in upper secondary school and higher education, as well as the critical aspects that need to be discerned for more advanced source use. In addition, the study examines how principles from variation theory can be used to design instruction that enables the development of this capability.

The dissertation is grounded in a phenomenographic and variation-theoretical framework and comprises four empirical studies. Three phenomenographic studies explore how upper secondary pupils and university students experience source use in academic writing. A fourth study is conducted as a learning study, in which instruction in source use is designed and tested based on principles from variation theory. The empirical material consists of interviews, pupil and student texts, and data from instructional interventions.

The results show that source use can be experienced in four qualitatively different ways, ranging from instrumental and reproductive to more independent and dialogic writing in which sources are used to develop and interrogate ideas. Across the four studies, nine critical aspects of source use are identified: selection, comparison of sources, referencing, reformulation, authorial voice, transparency between voices, writing purpose, audience orientation, and views of writing norms.

The learning study demonstrates that teaching which makes critical aspects visible through systematic variation can support development of more sophisticated source use, even through relatively limited instructional interventions. Taken together, the dissertation offers a teaching-oriented and theoretically grounded approach to understanding and teaching source use in academic writing.

Keywords: source use, referencing, academic writing, phenomenography, variation theory, writing pedagogy, learning study

Förord

Drivkraften i det här projektet har varit att hitta sätt att undervisa i akademiskt skrivande som gör skillnad *på riktigt* för elever, studenter och lärare. I hela mitt yrkesliv har jag arbetat med skrivundervisning, först som gymnasielärare och sedan som skrivhandledare i högre utbildning. Jag vet att med skrivandet står mycket på spel. För elever och studenter (ja, för oss lärare och forskare också) är det viktigt att kunna och känna att man kan, särskilt med det akademiska skrivandet. Att *inte kunna* stänger dörrar.

Det är svårt att undervisa på ett sätt som faktiskt leder till skrivutveckling, tro mig. Att den här avhandlingen handlar om undervisning i källanvändning är en ganska direkt följd av att jag inte varit så bra på det. I gymnasieskolan skrev eleverna referat som inte lyckades fånga det viktigaste i texten. I högre utbildning visste jag inte vad jag skulle svara studenterna som undrade hur många ord de behövde byta ut i källtexten för att den egna texten inte skulle bli plagiat. Vad var det egentligen de behövde få syn på? Hur skulle jag hjälpa dem på bästa sätt? Jag dammsög handböcker och google scholar efter svar, men tyckte inte att jag hittade vad jag sökte. Då fanns det förstås ingen annan råd än att ta reda på det själv. Med det här doktorandprojektet har jag fått (några) svar.

Att som 40-åring kasta sig ut i doktorandlivet har varit fantastiskt. Jag har haft så roligt! Mest i ensamhet och mitt eget huvud; det har varit en introvert julafton i fyra år. Åh, vad jag har fått läsa, tänka och skriva! Timmarna har bara flugit iväg. Jag har fått rå mig själv, planerat min tid som jag velat. Spännande människor och sammanhang har också kommit i min väg. Jag har fått medverka som expert tv-programmet *Akademiska skriverier*, deltagit i podden *Lärare och forskning,* föreläst för Skolporten. Jag har blivit inbjuden till olika lärosäten för att berätta om min forskning. Jag har presenterat mina rön på konferens i Lund, Winterthur, Paris (ja, PARIS), Luleå, Oslo, Åre och Graz. Jag har fått femtioelva tygkassar och en termosmugg. Livet! Herregud, livet! Jag har haft det så bra som en människa kan ha det.

Listan på dem jag vill tacka för att ha gjort det här doktorandprojektet möjligt, lärorikt och roligt är lång. Först och främst vill jag tacka mina handledare: Jenny Magnusson, Anja Thorsten, och Maria Eklund Heinonen. Vilken trio ni varit! Jenny, du har utmanat mig med kritiska frågor och visat en orubblig tilltro till mig och det jag velat göra. Det är jag mycket tacksam för. Hade du inte mejlat mig och uppmuntrat mig att söka doktorandtjänsten (efter att jag tackat nej till tjänsten året tidigare) hade det kanske inte blivit något doktorerande på Södertörns högskola för mig. Anja, dig träffade jag redan under masterstudierna vid Linköpings universitet

där du introducerade mig till fenomenografi och variationsteori. Jag blev golvad. Du trodde visserligen inte att det fanns så mycket att säga om att referera (där hade du fel!), men med vilken skärpa du har tagit dig an mig och mina projekt. Det var också du som först sa att jag borde doktorera. Maria, du och jag var bekanta sedan tidigare från språkverkstadsvärlden och det har varit en ynnest att få del av din kompetens och din värme också genom det här projektet. Tack!

Ett varmt och innerligt tack går också till de elever och studenter som med sitt engagemang, sina frågor och vilja att delta utgjort själva essensen av mitt doktorandprojekt. Tack också till de många hundra (kanske tusen!) studenter jag träffat i handledning på språkverkstaden vid Stockholms universitet. Hade det inte varit för er, hade frågorna som ställs i det här projektet aldrig väckts från första början. Tack också till de lärare som medverkat: Viktor Björklund, Cecilia Oskarsson och Noomi Weinryb. Utan er hade det inte blivit mycket till avhandling. Jag är så glad och tacksam över att det var just ni som ville vara med.

Jag vill också rikta ett stort tack till Inger Eriksson som läste mitt manus när jag var halvvägs. Du tvingade mig att formulera ett kraftfullt problem. Jag som redan tyckte att jag hade det! Men, du hade rätt (såklart). Tack till Eric Borgström som läste mitt manus när jag var nästan klar. Med ödmjuk inställning och väl valda frågor gav du mig både tilltro till att jag kunde ro det här projektet i land med äran i behåll och nya perspektiv att utveckla min avhandling med. Det var så värdefullt.

Jag har också haft ynnesten att träffa härliga doktorandkollegor. Tack till mina lärarutbildningsanslutna doktorandkollegor, särskilt Carolina, Emma, Niklas, Julia, Lotta och Mårten: tack för fikasällskap, skrivinternatshäng, AW och annat kul vi gjort. Carolina, du kan sätta färg på vilket sammanhang som helst (till och med en svettig tågresa genom Europa). Så roligt det varit att hänga med dig! Tack Emma för din klokskap och omtanke. Tack också till mina doktorandkollegor på svenskämnet – Linda, Sara F, Christina, Sara H och Marcus – för självhjälpskurs för doktorander, pepp på stegseminarier och för att ni läst och gett återkoppling på sådant jag skrivit. Jenny R från Malmö – så roligt att vi träffats! Få är så intresserade av källor och hur de används som du och jag, skulle jag tro.

Tack också till Gunvor och Josef Anérs stiftelse och Lärarstiftelsen som genom stipendium möjliggjort att jag kunde läsa en kurs om skrivforskning i Oslo och delta i en skrivarvistelse i Åre. Det satte onekligen guldkant på doktorandtiden. I Oslo och Åre fick jag möjligheten att lära känna andra som brinner för litteracitet. Tack till Therese och Kristoffer som jag får diskutera skrivundervisning och annat viktigt med. Jag hoppas att vi tar oss an ett gemensamt projekt någon gång. Tack till Camilla som gett mig nya perspektiv på ämneslitteracitet. Om jag vågar mig på LCT är det definitivt dig jag kommer att fråga.

När man nördar ner sig i ett avhandlingsprojekt om undervisning finns det en risk att gå vilse i teorierna och tappa kontakten med undervisningsverkligheten. Det går inte an. Tack till lärare och studenter inom lärarutbildningen på Södertörns högskola som hållit mig uppdaterad med undervisningsvardagen och bjudit på många roliga

och lärorika möten. Tack också till mina kollegor på Studie- och språkverkstaden vid Stockholms universitet – Karin, Egil, Kristina och Daria – för att jag fått presentera mina studier för er och ankra mig i verkligheten. Ett särskilt tack till Karin som varit min överlägset bästa läsare genom det här projektet. Med en idéhistorikers kritiska och nyfikna blick har du gett mig ovärderlig återkoppling (och en hel del pepp). Jag kan inte tacka dig nog för vad du gjort för mig genom det här projektet.

Doktorandtiden har inneburit vissa vedermödor: Att vara kritisk mot det jag gör, men inte tappa tron på mig själv, till exempel. Då är det bra att, som jag, vara omgiven av människor som vet vad som är viktigt bortom syfte och frågeställningar. Tack till Malin N som alltid finns i min ringhörna. Jag tror på dig, och du tror på mig. Fina, fina vän. Du ger mig kraft bara av att finnas till (och så har jag ju min kristall som jag fått av dig). Tack till Anna, söstra mi: jag vet att om allt skiter sig är jag alltid välkommen hem till dig – vilket fantastiskt skyddsnät att ha i livet. Tack till Malin B som alltid ser och ger perspektiv. Tack, Viktoria, för att du lärde mig att doktorandlivet ibland är ungefär som att vara konsult. Tack, Petra, för frukost på Bysistorget på regelbunden basis. Så fint det har varit att få dela doktorandvedermödorna med dig. Tack också till bokklubben Edit: Lisa, Lisa och Ann-Louise. Det är alltid lika härligt att ses. I böckerna finns världen och livet, och till det får vi god mat och vin. Och tack, Ann-Louise, för att du gjorde omslaget. Det var så fint att få se hur du tolkade det jag håller på med i bild.

De som är själva mitt *raison d'être* är förstås min familj. Tack, mamma, för att du visat glädjen i att fortbilda sig genom hela livet. Tack, pappa, för din orubbligt positiva inställning. Tack för att ni tror på mig. Hoppas att jag gjort er stolta! Tack till alla Hellmans som ställt nyfikna frågor och sett till att jag måste förklara vad jag håller på med utan att krångla till det. Tack till Nelsons som, liksom jag, vet precis vad det är att njuta i skogen och på toskanska landsbygden. Johan, du är min livskamrat och bästa människa. Tänk att det är vi! Tack för att du stod på dig om att jag skulle doktorera, trots att jag tyckte att vi inte hade råd. Det ordnade ju sig (lov och pris till techbranschen och det privata näringslivet). Nu drar vi på apelsinskalar-topptur! Lotten och Astrid, kära barn: tack för att jag får vara er mamma. Inget doktorandprojekt i världen kan mäta sig med er. Må ni få riktigt, riktigt bra skrivundervisning i livet!

Södermalm, 8 april 2026

Innehåll

Förteckning över figurer och tabeller 15

Figurer 15
Tabeller 15

KAPITEL 1 Introduktion 17

Undervisning i akademisk litteracitet behövs 18
Skrivundervisningens innehåll – en didaktisk utmaning 19
Källanvändning – ett strategiskt fokus för skrivundervisning 20
Mer kunskap om källanvändning behövs 22
Att beforska källanvändning som ett kunnande 23
En ämnesdidaktisk och praktiknära avhandling i svenska 25
Syfte och forskningsfrågor 26
Disposition 26

KAPITEL 2 Forskningsbakgrund 27

Kognitivt inriktad skrivforskning 27
Academic literacies 28
Ämneslitteracitet 31
Lära sig att skriva och skriva för att lära 34
Elevers och studenters källanvändning 35
Olämplig källanvändning och plagiering 35
Textnära källanvändning: avskrifter och lapptäckesskrivande 36
Sammanfattande källanvändning: parafrasering och summering 38
Resonerande källanvändning: syntetisering 39
Att undervisa i källanvändning 41
Fokus på allmänna skrivfärdigheter 44
Fokus på skrivande som personligt uttryck 45
Fokus på skrivprocessen 46
Fokus på att ge tillgång till akademins skrivande 47
Fokus på deltagande i en viss litteracitetspraktik 48
Fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitetspraktik 49
Fokus på att navigera mellan litteracitetspraktiker 51

KAPITEL 3 Teoretiskt och metodologiskt ramverk 55

Fenomenografi 55
Variationsteori 58
Learning study 60

Genomförande 62
Urval, datainsamling och etiska överväganden 62
Fenomenografiska intervjuer 65
Learning study-processen 67
Analysförfaranden 70
Fenomenografisk analys 70
Variationsteoretisk analys 75
Analys av elevers kunnande 76

KAPITEL 4 Översikt över delstudierna 79

Delstudie I 79
Delstudie II 81
Delstudie III 83
Delstudie IV 85

KAPITEL 5 Syntes 89

Olika sätt att erfara källanvändning 89
Kritiska aspekter 93
Urval 95
Jämförelse mellan idéinnehåll 96
Omformulering 98
Referenshantering 99
Egen röst 102
Transparens mellan röster 104
Skrivsyfte 105
Mottagarhorisont 107
Syn på skrivnormer 108
De kritiska aspekterna i relation till kategorierna utfallsrummet 110
Undervisningsdesign som möjliggör lärande 112

KAPITEL 6 Diskussion 115

Källanvändning är komplext och undervisning behövs 115
Diskursiv flexibilitet – målet för undervisning i akademiskt skrivande? 118
Variationsteorins bidrag till forskning om och undervisning i akademiskt skrivande 121
Källanvändning i tider av generativ AI 123
Slutord 124

English summary 127

Introduction and Scope of the Dissertation 127
Conceptualising source use and writing instruction 128
Theoretical Framework: Phenomenography and Variation Theory 129
Research Design and Methods 130
Results 131

Different ways of experiencing source use 131
Critical aspects of source use 132
Instructional design enabling learning 134
Contributions and Implications 135

Referenser 139
Bilagor 153

Delstudie I 175
Delstudie II 193
Delstudie III 217
Delstudie IV 249

Förteckning över figurer och tabeller

Figurer

Figur 1: Learning study-processen 68
Figur 2: Lektionsförloppet i forskningslektionerna 69
Figur 3: Urval som dimension av variation 95
Figur 4: Jämförelse mellan idéinnehåll som dimension av variation 97
Figur 5: Omformulering som dimension av variation 98
Figur 6: Referenshantering som dimension av variation 100
Figur 7: Egen röst som dimension av variation 102
Figur 8: Transparens mellan röster som dimension av variation 104
Figur 9: Skrivsyfte som dimension av variation 106
Figur 10: Mottagarhorisont som dimension av variation 107
Figur 11: Syn på skrivnormer som dimension av variation 109

Tabeller

Tabell 1: Översikt över skillnader i källanvändning mellan ämnesdiscipliner 33
Tabell 2: Olika sätt att dela in skrivundervisning i akademiskt skrivande 43
Tabell 3: Översikt över datainsamling och analys i avhandlingens delstudier 64
Tabell 4: En syntes av utfallsrummen i delstudie I, II och IV 91
Tabell 5: Översikt över kritiska aspekter i avhandlingens delstudier 94
Tabell 6: Översikt över kritiska aspekter från delstudie I–IV i relation till kategorierna i syntesen av utfallsrummen 111

KAPITEL 1

Introduktion

Att skriva akademiskt är en förutsättning för att kunna delta och bidra i högre utbildning. Det är i stor utsträckning genom skrivande som studenter förväntas visa sina kunskaper, utveckla sitt tänkande och kommunicera vetenskap. Akademiskt skrivande är därmed inte bara ett redskap för lärande, utan fungerar också som en grindvakt till delaktighet och tillträde till vetenskapliga gemenskaper. Samtidigt har studenter i dag ojämlika möjligheter att erövra ett akademiskt skrivande. Forskning visar att studenter med annan bakgrund än den traditionellt akademiska ofta har svårt att identifiera vad som förväntas av dem i akademiskt skrivande, särskilt när det kunnande som efterfrågas är underförstått och inte görs explicit (Ask, 2007; Blückert, 2010; Blåsjö, 2004; Lennartson-Hokkanen, 2016; Staaf, 2015). För vissa studenter innebär detta begränsade möjligheter att delta i utbildningen på de villkor som krävs och i vissa fall leder det till studieavbrott (Christie m.fl., 2008; Ketonen m.fl., 2016).

Denna ojämlikhet står i kontrast till idén om utbildning som en nyckel till jämlikhet och delaktighet i ett demokratiskt kunskapssamhälle. När högre utbildning ger förutsättningar för studenter att utvecklas och nå sin potential stärks inte bara individens möjligheter utan också det vetenskapliga samhället som helhet. Mot denna bakgrund har svensk högre utbildning sedan början av 2000-talet präglats av *breddad rekrytering*, en uttalad ambition att öka mångfalden i högre utbildning och säkerställa att alla, oavsett bakgrund, ges likvärdiga möjligheter att påbörja studier (se Prop. 2001/02:15). I senare policytexter (se Prop. 2016/17:50) betonas att breddad rekrytering inte enbart handlar om tillträde, utan också om att skapa reella villkor för delaktighet och lärande. Högre utbildning förutsätts därmed också skapa förutsättningar för *breddat deltagande*, det vill säga studenters faktiska möjligheter att genomföra sina studier på likvärdiga villkor. Trots flera decennier med intentioner om breddad rekrytering och breddat deltagande tycks studenter fortfarande ha ojämlika möjligheter och förutsättningar att lära sig att skriva akademiskt (se t.ex. Bjernhager, 2023; Edlund m.fl., 2024).

Att inte förstå vad som förväntas av det akademiska skrivandet kan för studenterna bli en existentiell prövning där deras språkliga identitet, tillhörighet och upplevda möjlighet att bidra sätts på spel (Lillis, 2003). För lärosätena innebär eventuella studieavbrott samtidigt en risk att viktig kompetens går förlorad. I ett demokratiskt kunskapssamhälle framstår det därför som avgörande att så många studenter som möjligt får utveckla *akademisk litteracitet*, förmågan att läsa och skriva i högre utbildning. Denna avhandling söker kunskap om hur en central del av

akademisk litteracitet – att använda källor i akademiskt skrivande – kan förstås och utvecklas genom undervisning.

Undervisning i akademisk litteracitet behövs

Akademisk litteracitet är inte en färdighet som kan vara färdigutvecklad före inträdet till högre utbildning, utan ett komplext kunnande som förutsätter förståelse för språkets funktioner, ämnesspecifika normer och akademiska värderingar (Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 2003; Wingate, 2015). Genom sitt skrivande förväntas studenten inte bara återge ett visst kunskapsinnehåll utan också visa kritiskt och analytiskt tänkande samt förtrogenhet med disciplinens sätt att bygga och kommunicera kunskap (Ask, 2007).

I linje med att beakta akademisk litteracitet som en färdighet som behöver utvecklas *inom* högre utbildning har såväl forskning som myndighetsrapporter också länge betonat behovet av systematisk och forskningsbaserad skrivundervisning i högre utbildning (se t.ex. Blåsjö, 2004; Högskoleverket, 2010; Lennartson-Hokkanen, 2016; Universitetskanslersämbetet [UKÄ], 2022; Universitets och högskolerådet [UHR], 2014). Det har också framhållits att studenter, oavsett bakgrund, behöver stöttning för att utveckla en kommunikativ kompetens i relation till den specifika utbildning de läser (Bjernhager, 2023; Hathaway, 2015; Wingate, 2015).

Parallellt med framgångsrika exempel på arbete med studenters litteracitetsutveckling (se t.ex. Edlund m.fl., 2024; Eklund Heinonen m.fl., 2018; Heinonen & Sköldvall, 2015; Lennartson-Hokkanen, 2016; Magnusson, 2016) tycks det dock inom lärarkåren också finnas en seglivad föreställning om att studenter borde behärska det akademiska skrivandet när de påbörjar högre utbildning, eller att skrivförmågan automatiskt utvecklas genom upprepad övning (se Malmström, 2017). En del lärare beskriver också en växande frustration över studenters bristfälliga akademiska skrivande och talar om en ”skrivkris” i högre utbildning (se t.ex. Enefalk, 2013; Wyser & Brännström, 2024). Några nationella riktlinjer för studenters litteracitetsutveckling finns emellertid inte. Att skrivundervisning ska bli av är i praktiken upp till varje institution, ämne och enskild lärare. Dahl och Lindqvist (2022) som forskat om arbetsfördelning och jurisdiktion för studenter i studiesvårigheter lyfter fram att ett sådant system riskerar att förskjuta ansvaret för breddat deltagande från strukturell nivå till individuella aktörer, vilket leder till stora variationer i stöd och villkor för studenter.

Även om akademisk litteracitet till stor del måste erövras inom högre utbildning, bygger det akademiska läsandet och skrivandet vidare på färdigheter som studenterna utvecklat i grund- och gymnasieskolan. I läroplanen för gymnasieskolan har det också sedan 2011 funnits ett allt större fokus på utredande och vetenskapligt skrivande i syfte att förbereda eleverna för högre utbildning (se SKOLFS 2022:12; SKOLFS 2023:130). Forskning om gymnasieskolans skrivundervisning före och efter denna reform har emellertid återkommande beskrivit att undervisning i utredande och

vetenskapligt skrivande inte genomförs systematiskt, utan att eleverna främst får olika uppgifter att ta sig an (Magnusson m.fl., 2023; Nyström, 2000; Parmenius Swärd, 2008; Westman, 2009; Winzell, 2018). I ett flertal studier framkommer det att det är särskilt inom de samhällsvetenskapliga ämnena som eleverna inte får adekvat övning i det akademiska skrivandet (Fägrell, 2026; Skolinspektionen, 2015; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Utifrån skrivandets komplexitet och de utmaningar som det innebär att erövra akademisk litteracitet framstår ojämlik och osystematiskt genomförd undervisning i gymnasieskolan som problematisk.

Sammantaget framträder således en paradox: samtidigt som skrivandet är det främsta medlet för att visa kunskap och delta i högre utbildning finns det oklara riktlinjer och ojämlika förutsättningar för elever och studenter att utveckla en akademisk litteracitet. Om intentionen med breddad rekrytering och breddat deltagande ska realiseras framstår det som uppenbart att skrivundervisning behövs såväl i gymnasieskolan som i högre utbildning.

Skrivundervisningens innehåll – en didaktisk utmaning

Att undervisning i akademiskt skrivande ofta ges begränsat utrymme i gymnasieskolan och högre utbildning kan antas ha flera orsaker. Lärare i högre utbildning har återkommande pekat på bristande resurser, stora studentgrupper och behov av kompetensutveckling som hinder för att bedriva systematisk skrivundervisning (se t.ex. Bergman, 2016; Björklund m.fl., 2023). För den lärare som vill undervisa i akademiskt skrivande och har resurser att göra det framträder också flera didaktiska utmaningar.

För det första har många lärare i högre utbildning själva utvecklat sin akademiska litteracitet över lång tid och genom deltagande i olika meningsfulla läs- och skrivsammanhang. Detta innebär att deras kunskap om vad det innebär att skriva akademiskt ofta inte är artikulerad, utan utgör så kallad *tyst kunskap* (Polanyi, 1967). När ett akademiskt skrivkunnande inte är artikulerat blir det i praktiken svårt att undervisa om (Hoel, 2010; Wingate, 2018). Till skillnad från många andra undervisningsinnehåll är akademiskt skrivande inte heller tydligt definierat, utan ett komplext och situerat kunnande där normer, värderingar och förväntningar är dynamiska och förändras över tid. Därtill är de ofta underförstådda och tas för givna (se Hyland, 2004; Lea & Street, 1998). Många av de framgångsrika exempel på arbete med studenters litteracitetsutveckling är samarbeten mellan ämneslärare och personer med kunskap om litteracitet och litteracitetsutveckling, såsom skrivhandledare på språkverkstäder eller språkvetare som tillsammans med ämneslärare kan synliggöra det förgivettagna (se t.ex. Edlund m.fl., 2024; Eklund Heinonen m.fl., 2018; Heinonen & Sköldvall, 2015; Lennartson-Hokkanen, 2016; Magnusson, 2016). Sådana samarbeten är emellertid resurskrävande.

En ytterligare didaktisk utmaning rör frågan om vad undervisning i akademiskt skrivande faktiskt bör innehålla för att skapa förutsättningar för elevers och stu-

denters skrivutveckling. Det är långt ifrån självklart vilket innehåll som är mest betydelsefullt att synliggöra i undervisningen. Tidigare forskning har på ett övertygande sätt visat hur akademiskt skrivande formas i specifika diskursiva och institutionella sammanhang. Den har också tydliggjort hur skrivkrav är tätt sammanflätade med frågor om makt, identitet och tillhörighet (Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 2003). Samtidigt har denna forskning i begränsad utsträckning preciserat vilket undervisningsinnehåll som är särskilt betydelsefullt för att möjliggöra skrivutveckling. Därmed blir det svårt för lärare att avgöra vad undervisningen bör fokusera på i praktiken (jfr Wingate, 2018). I pressade utbildningsmiljöer blir frågan därför *vad* undervisning i akademiskt skrivande med fördel bör fokusera på för att göra faktisk skillnad för studenters möjligheter att delta och bidra i akademiska praktiker.

En central del av akademisk litteracitet är *källanvändning*. I denna avhandling avses med källanvändning hur skribenten väljer, bearbetar, integrerar och relaterar till källor i skrivandet i relation till den praktik inom vilken texten skrivs. Definitionen tar sin utgångspunkt i såväl kognitiv skrivforskning, som beskrivit den process som källbaserat skrivande innebär (Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1990; Flower & Hayes, 1981), som socialt inriktad skrivforskning som beskrivit hur källbaserat skrivande formas av den praktik inom vilken texten skrivs (Hyland, 1999a; Hyland & Jiang, 2019). Trots sin centrala funktion och dokumenterade komplexitet tenderar källanvändning att förbises som ett explicit undervisningsinnehåll i högre utbildning. Lärare beskriver ofta källanvändning som en teknikalitet och självklarhet, något studenterna borde behärska redan från början (jfr Malmström, 2017; Pecorari & Shaw, 2012). I den mån undervisning förekommer riktas fokus ofta mot korrekt *referenshantering*, det vill säga de formella konventioner som reglerar hur källor anges i text och källförteckning, snarare än källanvändning och de mer meningsskapande processer som ligger till grund för ett utvecklat kunnande (jfr Howard, 1999; Vardi, 2012). En konsekvens av detta är de mer komplexa delarna av kunnandet som kan länkas till lärande och kritiskt tänkande inte blir synliggjorda i undervisning. I internationell forskning betonas också allt oftare behovet av undervisning som riktar sig mot källanvändningens komplexitet snarare än enbart dess formella yta (se t.ex. Sun & Soden, 2021; Wette, 2021). I det följande argumenterar jag därför för att källanvändning kan utgöra ett strategiskt undervisningsinnehåll för skrivundervisning i gymnasieskola och högre utbildning.

Källanvändning – ett strategiskt fokus för skrivundervisning

Det finns flera anledningar till att källanvändning bör utgöra ett strategiskt fokus för skrivundervisning. Från ett perspektiv om breddat deltagande är den viktigaste anledningen till detta att skribenterna själva ofta uppfattar källanvändningen som utmanande. För många studenter är källanvändning en av de mest krävande delarna av skrivandet (Ask, 2007; A.-M. Eriksson & Mäkitalo, 2013; Wette, 2021). De brottas med att avgöra vad som ska citeras, hur idéer ska omformuleras och hur olika källor

kan sättas i relation till varandra (Howard m.fl., 2010; Howard, 1999; Petrić, 2012). Osäkerheten gäller inte bara de språkliga och tekniska momenten, utan också vad det innebär att gå i dialog med källor och dra slutsatser utifrån dem (Gravett & Kinchin, 2021; Hutchings, 2014). Därtill kommer att olämplig källanvändning och plagiering där studenter skrivit av delar av eller hela texter är en av de vanligaste orsakerna till disciplinärenden vid svenska lärosäten (UKÄ, 2019, 2022). Forskning har också belyst att motstridiga normer för vad som räknas som godtagbar källanvändning kan vara utmanande för studenter (Arneback m.fl., 2017; Arneback & Blåsjö, 2017).

En andra anledning är källanvändningens potential att stödja lärande. Forskning har visat att skrivuppgifter som kräver att skribenten aktivt bearbetar och integrerar innehåll från flera källor kan fungera som kraftfulla redskap för förståelseutveckling och kritiskt tänkande (Emig, 1977; Graham m.fl., 2020). I akademiskt skrivande utifrån källor sammanflätas läsning, tänkande och skrivande i en gemensam process som skapar särskilda förutsättningar för lärande. Skribenten förväntas då jämföra och omformulera idéer från olika texter och gå i dialog med dem. Tierney med flera (1989) beskriver denna process som ett slags ”inre samarbete”, där skribenten växlar mellan roller som källtextläsare, antecknare, skribent och kritisk läsare av sin egen text. Denna rollväxling innebär att förståelse kontinuerligt prövas och omförhandlas i skrivprocessen. Källanvändning framträder därmed som en del av det akademiska skrivandet med särskild betydelse för lärande.

En tredje anledning till att källanvändning bör utgöra ett strategiskt fokus för skrivundervisning är den snabba tekniska utvecklingen inom generativ artificiell intelligens (AI) och stora språkmodeller, såsom ChatGPT. Sådan teknologi gör det möjligt att generera, omformulera och sammanfoga texter med hög språklig kvalitet. Samtidigt visar flera studier att källanvändningen i texter genererade av generativ AI kan vara problematisk på flera sätt. Texterna kan exempelvis innehålla till synes trovärdiga, men felaktiga eller fabricerade referenser (Walters & Wilder, 2023). AI-baserade textsammanfattningar kan också fånga en huvudpoäng från en källtext, men det är samtidigt inte säkert att det är just denna som är mest relevant i relation till elevens eller studentens syfte med skrivandet. Möjligheten att snabbt generera korta sammanfattningar av längre akademiska texter riskerar på så vis att förändra studenters läs- och kunskapspraktiker i grunden (Corbin & Walton, 2025). Elevers och studenters användning av generativ AI aktualiserar därmed frågor om vad det egentligen innebär att arbeta med källor och vilket kunnande som behöver utvecklas för att sådana verktyg ska kunna användas ansvarsfullt och meningsfullt i akademiska praktiker. Flera forskare har därför betonat att undervisning om skrivande i en AI-intensiv kontext behöver förskjutas från regler och förbud till synliggörande av de kvalitativa aspekter som skiljer ytlig textproduktion från meningsfullt kunskaps-arbete (Bender, 2024; Cotton m.fl., 2024; Jensen & Jensen, 2025).

Sammantaget talar argumenten för att källanvändning bör utgöra ett centralt fokus för undervisning i akademiskt skrivande. Detta aktualiserar i sin tur behovet av fördjupad kunskap om källanvändning som en del av akademisk litteracitet.

Mer kunskap om källanvändning behövs

För att undervisning i källanvändning ska kunna främja elevers och studenters skriv- och kunskapsutveckling krävs att lärare har kunskap om vad källanvändning innebär och vilka aspekter av källanvändning som är särskilt viktiga att synliggöra i undervisningen. Från ett språkvetenskapligt perspektiv är källanvändning relativt väl beforskat. Den socialt inriktade skrivforskningen har exempelvis beskrivit källanvändning ur ett textanalytiskt perspektiv utifrån hur källanvändning tar sig uttryck inom olika ämnesdiscipliner och vad som skiljer dem åt (se t.ex. Hyland, 1999a, 2004; Hyland & Jiang, 2019). Denna forskning visar att en övergripande skiljelinje ofta går mellan humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen å ena sidan och naturvetenskapliga ämnen å den andra. Den kognitivt inriktade skrivforskningen har i sin tur kartlagt skrivprocessen för skrivande där källanvändning förekommer (se t.ex. Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower, 1990; Flower & Hayes, 1981; Kellogg, 2008). Sammantaget har denna forskning på ett övertygande sätt synliggjort källanvändningens komplexitet. Däremot ger den få svar på hur undervisning kan stödja utvecklingen av en mer kvalificerad källanvändning.

Den skrivdidaktiska forskningen relaterad till källanvändning har i sin tur i huvudsak fokuserat på att utforska undervisning som kan förhindra plagiering eller på att förbättra studenters förmåga att sammanfatta texter (se t.ex. Barry, 2006; Bronshteyn & Baladad, 2006; Divan m.fl., 2015). Denna forskning har bidragit med värdefull kunskap om hur vissa undervisningsinslag kan utformas och vilka effekter de kan få på avgränsade delmoment i skrivandet. Däremot ringar den i regel inte in vilka aspekter av källanvändning som är avgörande att synliggöra i undervisning för att skapa förutsättningar för en mer genomgripande skriv- och kunskapsutveckling. Mot denna bakgrund menar jag att det vore fruktbart att rikta blicken mot vad källanvändning som *kunnande* faktiskt innebär, vad som behöver synliggöras i undervisning och hur undervisning kan designas för att detta kunnande ska kunna utvecklas. Mot bakgrund av disciplinära skillnader i skriv- och källpraktiker avgränsas denna avhandling till humanistiska och samhällsvetenskapliga utbildningspraktiker, där konventioner för källanvändning kan antas skilja sig markant från de naturvetenskapliga (jfr Hyland, 1999).

Kunnande kan förstås som kunskapens underförstådda baksida, det vill säga vad en person kan göra med ett specifikt kunskapsinnehåll i en viss praktik (Carlgren, 2023). I relation till källanvändning handlar kunnande således inte bara om att *veta att* källor ska refereras och vilket referenssystem som ska följas, utan också om att *veta hur* denna kunskap kan användas i praktiken, det vill säga hur idéinnehåll från källor kan kommuniceras på ett meningsfullt sätt i ett visst skrivsammanhang. Genom att beskriva källanvändning som ett kunnande riktas uppmärksamheten mot en del av skrivandet som ofta förblir underförstådd och oartikulerad: hur en skribent i en konkret skrivsituation använder källor på ett meningsfullt och kommunikativt sätt.

En central anledning till att denna avhandling utgår från begreppet *kunnande* snarare än *förmåga* eller *kompetens* är begreppets etablerade position inom praktiknära undervisningsutvecklande forskning (se t.ex. Carlgren, 2023; Carlgren & Nyberg, 2015; Dessen Jankell, 2023; Thorsten, 2018). I sådan forskning betonas att innehållskunskapen och hur den kan användas i en viss praktik är oupplösligt sammanflätade. Begrepp som förmåga eller kompetens tenderar i högre grad att beskriva generella eller övergripande kapaciteter hos individen. Dessa begrepp riskerar därmed att i mindre utsträckning beakta betydelsen av det specifika innehållet och praktiken.

Mot denna bakgrund förstås källanvändning i denna avhandling som ett kunnande som kan erfaras på kvalitativt skilda sätt. För lärare är det avgörande att kunna förstå och artikulera vad det innebär att kunna något på ett skickligt och kvalificerat sätt och vad som skiljer detta från mindre utvecklade sätt. Studien riktar särskilt fokus mot vad som kännetecknar mer respektive mindre utvecklade sätt att erfara källanvändning. Genom att synliggöra dessa skillnader blir det möjligt att precisera vad undervisningen behöver rikta uppmärksamheten mot. Därigenom kan källanvändning göras till ett hanterbart undervisningsinnehåll, utan att dess komplexitet reduceras och med fortsatt fokus på elevers och studenters skrivutveckling.

Att beskriva källanvändning som ett kunnande ställer emellertid särskilda krav på forskningsansatsen. Denna behöver kunna synliggöra variationen i hur elever och studenter erfar källanvändning, vad som är särskilt viktigt att urskilja i undervisning samt hur undervisning kan designas för att möjliggöra skrivutveckling. Ett teoretiskt ramverk bestående av fenomenografi och variationsteori erbjuder sådana analytiska och didaktiska möjligheter.

Att beforska källanvändning som ett kunnande

Forskning om akademiskt skrivande har i hög grad bedrivits inom forskningsfältet *academic literacies* (Lea & Street, 1998, 2006). Inom detta forskningsfält förstås akademiskt skrivande som en social och situerad praktik där skrivande, identitet, makt och kunskap är tätt sammanflätade. Academic literacies har på ett betydelsefullt sätt bidragit till att synliggöra den komplexitet och variation som präglar akademiskt skrivande i olika utbildningspraktiker, liksom de ofta underförstådda normer som studenter förväntas navigera. Samtidigt har academic literacies som forskningsfält haft begränsad genomslagskraft när det gäller att utveckla konkreta undervisningsmodeller eller didaktiska redskap. Exempelvis har detta forskningsfält i mindre utsträckning genererat analytiska verktyg för att avgöra vad elever och studenter behöver få syn på för att utveckla sitt skrivkunnande, det vill säga vilket undervisningsinnehåll som är didaktiskt strategiskt att synliggöra i undervisning i akademiskt skrivande. För den enskilda läraren innebär bristen på sådan kunskap svårigheter i att navigera bland det akademiska skrivandets många dimensioner. Det är inte enkelt

att avgöra vilka aspekter undervisningen bör prioritera för att möjliggöra skrivutveckling.

Denna avhandling positionerar sig därför i ett delvis annat forskningssammanhang, nämligen inom en tradition av praktiknära och undervisningsutvecklande forskning som är mer etablerad inom grund- och gymnasieskola än i högre utbildning. Greppet prövas här i relation till akademiskt skrivande, med utgångspunkt i antagandet att också mer komplext skrivande kan undersökas i termer av vad det innebär att kunna något och hur detta kunnande kan utvecklas genom undervisning. Förhoppningen är att praktiknära undervisningsutvecklande forskning kan erbjuda en möjlig väg framåt för att utveckla en konkret och pragmatisk skrivdidaktik i gymnasieskola och högre utbildning. Avhandlingen är därmed ett försök att förena två forskningslogiker. Å ena sidan betraktas källanvändning som en komplex, situerad och praktikbunden del av akademiskt skrivande, i linje med academic literacies-traditionen. Å andra sidan betraktas källanvändning som ett och samma kunnande som kan erfaras på olika sätt.

För att kunna undervisa om källanvändning på ett utvecklande sätt behöver man först undersöka och tydliggöra vad kunnandet innebär. Det handlar om att identifiera vad som utmärker ett utvecklat sätt att använda källor, hur det skiljer sig från mindre utvecklade sätt och vad som är särskilt viktigt att få syn på för att källanvändningen ska bli mer kvalificerad. I denna avhandling används därför *fenomenografi* och *variationsteori* som ett teoretiskt ramverk. Detta ramverk beskrivs utförligare i avhandlingens tredje kapitel *Teoretiskt och metodologiskt ramverk*, men för att motivera studien och kunna precisera avhandlingens syfte och frågeställningar introduceras här några av ramverkets centrala utgångspunkter och begrepp.

Fenomenografi erbjuder redskap för att beskriva och analysera variation i hur människor erfar ett fenomen (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Ansatsen utgår från antagandet att det finns ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt att erfara något. Lärande innebär att en person rör sig mot ett mer differentierat och kraftfullt sätt att erfara fenomenet. I denna avhandling används fenomenografi för att kartlägga kvalitativa skillnader i hur gymnasieelever och studenter erfar källanvändning. Fenomenografi har tidigare använts för att kartlägga kvalitativa skillnader i hur studenter erfar skrivuppgifter och skrivstöd i högre utbildning. Forskningen har dock i huvudsak riktats mot andra aspekter av skrivande än källanvändning (se t.ex. Hallett, 2013; Henttonen m.fl., 2023; Hounsell, 1984; Prosser & Webb, 1994).

Genom att analysera hur källanvändning kan erfaras på kvalitativt skilda sätt blir det möjligt att identifiera aspekter som skiljer de mer utvecklade sätten att erfara källanvändning från de mindre utvecklade. Dessa *kritiska aspekter* beskriver vad som är särskilt viktigt att synliggöra i undervisning – det som den lärande ännu inte har urskilt men behöver urskilja för att kunna agera mer kvalificerat i relation till ett visst lärandeobjekt (Marton, 2015, s. 27). När dessa aspekter är kända kan variationsteorin användas för att designa undervisning som utifrån systematiskt iscensatta variationsmönster gör de kritiska aspekterna möjliga att urskilja (Kullberg m.fl., 2024; Marton,

2015). Det är också detta förhållande mellan fenomenografi och variationsteori som gör ramverket särskilt relevant i denna avhandling.

Undervisning utifrån variationsteoretiska principer har visat sig framgångsrik över en rad olika ämnen och områden (se t.ex. Kullberg m.fl., 2024). I relation till skrivande har variationsteorin använts framgångsrikt för att utveckla yngre barns skrivande (M. Y. Cheng & Ho, 2008; Thorsten, 2018; Yuk Ko, 2014). Samtidigt är tillämpningen av variationsteorin inom forskningen om akademiskt skrivande fortfarande mycket begränsad. Att kartlägga kvalitativa skillnader i hur källanvändning kan erfaras, vilka aspekter av kunnandet som är kritiska aspekter och pröva variationsteoretiska principer i relation till undervisning i akademiskt skrivande och källanvändning öppnar därmed för nya sätt att studera och designa undervisning med fokus på skrivutveckling.

En ämnesdidaktisk och praktiknära avhandling i svenska

Detta är en avhandling i *svenska* inom forskningsområdet *utbildningsvetenskapliga studier* och placerar sig inom det ämnesdidaktiska forskningsfältet. Ämnesdidaktikens kärna är att undersöka relationen mellan ett specifikt ämnes innehåll, undervisningens utformning och den lärandes möjligheter att utveckla kunnande inom detta område (se Carlgren, 2023).

Samtidigt är avhandlingen *språkvetenskaplig* till sin inriktning. Den tar sin utgångspunkt i skrivande och skrivundervisning som språkliga och sociala praktiker, där skrivande förstås som ett medel för meningsskapande, positionering och deltagande i akademiska sammanhang (se Lea & Street, 1998, 2006). Källanvändning förstås därmed inte enbart som en teknisk färdighet, utan som en språklig handling genom vilken skribenter relaterar till tidigare texter, förhandlar kunskap och positionerar sig i förhållande till etablerade diskurser. Genom att undersöka hur elever och studenter använder källor synliggörs samspelet mellan språkliga uttrycksformer och de praktiker inom vilka skrivandet äger rum. Avhandlingen knyter därmed an till språkvetenskaplig forskning som intresserar sig för relationen mellan språk, lärande och makt i utbildningspraktiker, särskilt i språknormerande sammanhang som skola och högre utbildning.

Vidare är avhandlingen *praktiknära*. Praktiknära forskning tar sin utgångspunkt i lärares utmaningar i undervisning och bedrivs *i* skolan och *med* lärare, snarare än *om* skolan och *på* lärare (se I. Eriksson, 2018; Hiebert m.fl., 2002; Prop. 1999/2000, 2000). Genom att undersöka kunnanden i konkreta undervisningssammanhang kan ämnesdidaktisk forskning bidra med kunskap som är relevant både för teoriutveckling och för lärares arbete med undervisningsutveckling. Med praktiknära kunskap om källanvändning som kunnande söker denna avhandling därmed bidra till utvecklingen av skrivundervisning och skrivforskning i gymnasieskola och i högre utbildning.

Mot denna bakgrund formuleras avhandlingens syfte och forskningsfrågor.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att få kunskap om hur *källanvändning i akademiskt skrivande* kan göras undervisningsbart i undervisningspraktiker inom humaniora och samhällsvetenskap. Detta görs genom att identifiera möjliga innebörder av kunnandet i gymnasieskola och högre utbildning, samt vilka kritiska aspekter som behöver urskiljas för en mer utvecklad källanvändning. Därtill prövas hur variationsteoretiska principer kan användas för att designa undervisning som möjliggör utveckling av kunnandet. För att realisera syftet har tre frågeställningar formulerats:

1. På vilka kvalitativt skilda sätt kan gymnasieelever och studenter i högre utbildning erfara källanvändning?
2. Vilka kritiska aspekter kan behöva urskiljas för att gymnasieelever och studenter i högre utbildning ska utveckla sin källanvändning?
3. Hur kan undervisning i källanvändning designas utifrån variationsteoretiska principer så att kunnandet utvecklas?

Frågeställningarna besvaras i avhandlingens fyra delstudier. Delstudie I (Hellman & Thorsten, 2021) är en fenomenografisk studie om hur studenter som besöker en språkverkstad erfar källanvändning. Delstudie II (Hellman, 2024) undersöker gymnasieelevers källanvändning i utredande texter med fenomenografisk ansats. Delstudie III (Hellman m.fl., 2025) är en praktiknära undervisningsutvecklande studie, en learning study, i tre gymnasieklasser där undervisning i källanvändning inom ramen för skolämnet svenska designas och analyseras utifrån variationsteori. Delstudie IV (Hellman, under granskning) är en fenomenografisk studie om högskolestudenters källanvändning i en specifik ämnespraktik.

Disposition

Avhandlingen är uppbyggd kring hur källanvändning som kunnande kan göras undervisningsbart. I kapitel 2 presenteras en forskningsbakgrund om akademiskt skrivande, källanvändning och skrivundervisning. Kapitel 3 beskriver det teoretiska och metodologiska ramverket samt genomförandet. Här redogörs för fenomenografi, variationsteori samt learning study. Likaså beskrivs urval, datainsamling och etiska överväganden samt analysförfaranden. Kapitel 4 ger en översikt av de fyra delstudierna i avhandlingen, deras syften och resultat. I kapitel 5 presenteras en syntes av resultaten från de fyra delstudierna i relation till forskningsfrågorna och tidigare forskning. I kapitel 6 diskuteras några centrala frågor utifrån resultaten i avhandlingens delstudier och förslag på vidare forskning ges.

KAPITEL 2

Forskningsbakgrund

I kapitlet positioneras avhandlingen i relation till teoretiska perspektiv på akademiskt skrivande, källanvändning och skrivundervisning samt tidigare forskning inom dessa områden. Framställningen rör sig från övergripande teoretiska perspektiv på akademiskt skrivande och ämneslitteracitet, via forskning om skrivande för lärande, till studier som specifikt behandlar elevers och studenters källanvändning och skrivundervisning. Denna rörelse möjliggör en successiv avgränsning av forskningsfältet och tydliggör hur avhandlingen bidrar genom att förena frågor om källanvändning, skrivande, lärande och undervisning.

Kognitivt inriktad skrivforskning

Den kognitivt inriktade skrivforskningen växte fram under 1970- och 1980-talen, i nära relation till kognitionspsykologi och med ambitionen att synliggöra de mentala processer som ligger bakom skrivande.

Flower och Hayes har i ett flertal studier undersökt skribenters skrivprocesser. I deras studier deltog främst universitetsstudenter som ombads skriva texter samtidigt som de tänkte högt om vad de gjorde under skrivandet. Dessa tänka-högt-protokoll analyserades för att synliggöra de kognitiva aktiviteter som ingår i skrivprocessen (se t.ex. Flower, 1990; Flower & Hayes, 1980, 1981). Utifrån analyserna identifierade Flower och Hayes tre centrala skrivprocesser: (1) *planering*, där skribenten genererar och organiserar idéer, (2) *textformulering*, där idéer omsätts i text, och (3) *revidering*, där skribenten läser, utvärderar och omarbetar sin text.

Flower och Hayes konstaterar bland annat att skrivandet är beroende av arbetsminnets kapacitet och att det kan bli mycket kognitivt utmanande när skribenten ska integrera källor i textproduktionen. De har också beskrivit att skickliga skribenter använder källor rekursivt snarare än linjärt i sitt skrivande. Det innebär att de rör sig fram och tillbaka mellan olika källor och den egna texten, snarare än att läsa och skriva om en källa i taget (Flower, 1990; Flower & Hayes, 1980, 1981).

Bereiter och Scardamalia (1987) undersökte i sin tur skrivprocesser hos skribenter med olika grad av erfarenhet genom analyser av elevers, studenters och vuxnas skrivprocesser. Detta gjorde de bland annat med hjälp av tänka-högt-protokoll och analyser av texter och utkast. Utifrån detta visade Bereiter och Scardamalia att oerfarna skribenter ofta producerar text genom att återge innehåll från minnet eller från källor (*knowledge-telling*), medan mer erfarna skribenter använder skrivandet

för att omstrukturera och utveckla kunskap (*knowledge-transformation*). Modellen har senare kompletterats med ett tredje steg. Bereiter och Scardamalia (1993) la först till *knowledge-crafting* som innebär att skribenten fokuserar på hur texten konstruerar kunskap för en läsare eller för en gemenskap. Kellogg (2008) lade senare till *knowledge-creation* i stället för *knowledge-crafting* som ett tredje steg. Här är skrivande en forskningslik process, där texten används för att pröva, utveckla och formulera idéer. Sådant skrivande kännetecknas av yrkesskicklig kunskapshantering och tar ett par decennier att behärska, menar Kellogg. Gemensamt för Bereiter och Scardamalias (1987, 1993) och Kelloggs (2008) modeller är att de visar hur olika nivåer av kognitiv ansträngning präglar sättet att använda källor, och att utveckling innebär att skribenten alltmer självständigt kan förhålla sig till källor.

Sammantaget synliggör den kognitivt inriktade skrivforskningen det akademiska skrivandets komplexitet genom att beskriva de mentala processer och den kognitiva belastning som uppstår när skribenten ska samla, bearbeta och rekontextualisera innehåll från källor. Forskningen har bidragit med viktiga insikter om generella utvecklingsmönster i källanvändning, där skrivutveckling förstås som en gradvis förskjutning från reproduktion till mer självständig kunskapsbearbetning. Samtidigt vilar dessa modeller i huvudsak på ett individorienterat och relativt kontextoberoende synsätt, där källanvändning främst förstås som en fråga om kognitiv kapacitet och strategisk skicklighet. I mindre utsträckning uppmärksammas hur källanvändning formas av disciplinära normer, sociala praktiker och institutionella förväntningar. För att fånga källanvändning som ett situerat och meningsskapande skrivkunnande krävs därför perspektiv som i högre grad beaktar det akademiska skrivandets sociala, kulturella och diskursiva dimensioner. Ett centralt sådant perspektiv är *academic literacies*.

Academic literacies

Från 1990-talet och framåt har den kognitiva skrivforskningen utmanats och kompletterats av socialt inriktad skrivforskning. Ett centralt forskningsfält i denna utveckling är *New Literacy Studies* (NLS), som introducerade ett nytt sätt att förstå läs- och skrivförmåga som sociala praktiker beroende av sin kontext. Studier inom detta fält har undersökt hur människor använder läsning och skrivande i olika sociala och kulturella sammanhang, ofta genom etnografiska studier av vardagliga praktiker i hem, skola och arbetsliv (Barton, 1994; Gee, 1985; Heath, 1982; Scribner & Cole, 1981). Gemensamt för dessa studier är att de bygger på kvalitativa analyser av autentiska praktiker, där forskarna observerar hur språk och skrift används i konkreta situationer och hur dessa praktiker formas av lokala normer, resurser och sociala relationer. Resultaten visar att läs- och skrivförmåga inte kan förstås som en generell eller neutral färdighet, utan som sociala praktiker är inbäddade i kulturella värderingar och maktrelationer. En sådan syn på skrivande är också en utgångspunkt i denna avhandling.

Ett centralt begrepp inom den socialt inriktade skrivforskningen är *litteracitet*, som i denna avhandling används för att beteckna läs- och skrivförmåga i relation till skrivandets situerade och praktikinbäddade aspekter (jfr Skolverket, 2016, 2021). Begreppet härstammar från *literacy*, som på engelska ungefär avser läs- och skrivkunnighet i bred bemärkelse. I avhandlingen avser *litteracitet* således inte en allmän läs- och skrivkunnighet, utan läsande och skrivande förstått som situerade och praktikinbäddade handlingar.

Inom socialt inriktad skrivforskning betonas att litteracitet är knutet till *litteracitetspraktiker*. Begreppet litteracitetspraktik motsvarar det engelska *literacy practice* (Street, 1995, s. 132) och syftar på de socialt och kulturellt förankrade sätt att använda skrift som utvecklas i olika sammanhang. På svenska har detta ibland översatts till *skriftpraktik* (se t.ex. Blückert, 2010; Karlsson, 2016), men här används begreppet litteracitetspraktik i linje med begreppet litteracitet. Litteracitetspraktiker kan vara mer eller mindre avgränsade: akademin som helhet kan förstås som en litteracitetspraktik, men även en enskild kurs eller skrivuppgift kan utgöra en sådan.

Inom den socialt inriktade skrivforskningen har det perspektiv som intresserar sig för akademiskt skrivande kommit att kallas *academic literacies* (Lea & Street, 1998, 2000, 2006). Lea och Street har undersökt hur studenter och lärare förstår akademiskt skrivande genom kvalitativa studier av studenters praktiker och institutionella dokument i högre utbildning. Studien visade att svårigheter i akademiskt skrivande inte enbart kan förklaras av bristande tekniska färdigheter, utan hänger samman med underliggande antaganden om kunskap, språk och makt i olika akademiska sammanhang. Utifrån detta formulerade Lea och Street tre sätt att förstå akademiskt skrivande: (1) *study skills*, där skrivande ses som tekniska färdigheter, (2) *academic socialisation*, där studenter socialiseras in i en akademisk kultur, och (3) *academic literacies*, där akademiskt skrivande förstås som en mångfald av sociala praktiker präglade av ämnesdisciplinära normer och maktrelationer.

I svensk skrivforskning har den socialt inriktade skrivforskningen och academic literacies-perspektivet fått stort genomslag, särskilt i avhandlingar som studerat gymnasieelevers och studenters skrivande i olika utbildningspraktiker. Dessa studier har bland annat undersökt hur studenter orienterar sig mot skrivnormer och akademiska konventioner (Ask, 2007) och hur studenter introduceras till akademiskt skrivande inom olika utbildningsprogram (Blückert, 2010; Blåsjö, 2004). Forskningen har också riktat uppmärksamheten mot hur gymnasieelever tar sig an olika skrivuppgifter i olika litteracitetspraktiker (Parmenius Swärd, 2008; Randahl, 2014; Westman, 2009).

Centralt inom academic literacies är att det som räknas som en bra text inte är neutralt. I stället är det ofta outtalat, förhandlat och ibland motsägelsefullt. Studenter förväntas växla mellan konventionerna i olika praktiker och då hantera de språkliga repertoarer, identitetspositioner och diskurser som dessa praktiker kräver (Lea & Street, 1998, 2006). Sätten att läsa, skriva och tänka kan därför skilja sig inte bara mellan ämnen, utan också mellan lärosäten, institutioner, lärare och uppgifter.

Kraven på skrivande kan därmed variera betydligt mellan olika sammanhang, ofta utan att dessa variationer görs explicita (Lea & Street, 2000, 2006). Från detta perspektiv blir skrivande en process av meningsskapande där studenter inte bara lär sig ämnesinnehåll, utan också positionerar sig i relation till kunskap, auktoritet och identitet. Problem i studenters skrivande kan från ett sådant perspektiv förstås som en konsekvens av skillnader mellan studenters tolkningar och lärares förväntningar, snarare än som bristande färdighet.

I linje med ett academic literacies-perspektiv visar flera studier att även källanvändning är djupt inbäddad i den praktik där skrivandet äger rum. Flera studier har undersökt hur källanvändning förstås och praktiseras i högre utbildning genom analyser av undervisningspraktiker, intervjuer med lärare och studenter samt studier av studenttexter i olika utbildningssammanhang (A.-M. Eriksson & Mäkitalo, 2013; Jakobs, 2003; Pecorari & Shaw, 2012). Dessa studier visar samstämmigt att källanvändning inte kan förstås som en generell och stabil färdighet. I stället tycks normer och förväntningar kring hur källor ska användas variera mellan ämnesdiscipliner, utbildningar och ibland även mellan enskilda lärare inom samma institution. Sammantaget pekar forskningen på att källanvändning behöver förstås som ett praktikspecifikt kunnande, där studenter behöver utveckla sätt att läsa, tolka och använda källor som fungerar i det aktuella akademiska sammanhanget.

Att använda källor är utifrån ett academic literacies-perspektiv en del i en meningsskapande process där relationen mellan källor och skribentens egen röst blir särskilt viktig. Flera studier har undersökt hur studenter positionerar sig i relation till källor i akademiskt skrivande genom analyser av studenttexter och intervjuer med studenter i högre utbildning (Hutchings, 2014; Lillis, 2003). Studierna visar att akademiskt skrivande blir meningsfullt först när studenter ges möjlighet att utveckla en egen röst i relation till de källor som används. Genom denna röst kan studenter uppleva ett större ägande över texten och ett deltagande i den aktuella litteracitetspraktiken. Sammantaget synliggör forskningen att källanvändning inte enbart handlar om att återge eller referera innehåll, utan om att positionera sig i relation till tidigare texter och därigenom bidra till pågående akademiska samtal.

Sammantaget visar forskning inom perspektivet *academic literacies* att källanvändning inte kan förstås enbart som en generisk färdighet eller som efterlevnad av formella eller ämnesdisciplinära normer. I stället framträder källanvändning som ett situerat skrivkunnande, där studenter genom skrivandet deltar i specifika litteracitetspraktiker och där förhandlar mening, identitet och legitimitet i relation till andra röster. Relationen mellan källor och skribentens egen röst blir i detta perspektiv central för möjligheten att uppleva ägande och deltagande i akademiskt skrivande.

För att ytterligare precisera hur detta situerade kunnande tar form i olika kunskapsdomäner är det fruktbart att även beakta forskning om ämneslitteracitet.

Ämneslitteracitet

Sedan slutet av 1980-talet har forskning om ämneslitteracitet utvecklats med fokus på hur läsande och skrivande är knutna till specifika ämnesdiscipliners sätt att organisera och kommunicera kunskap. Begreppet ämneslitteracitet härstammar från det engelska *disciplinary literacy* och syftar på litteracitet knutet till akademiska ämnesdiscipliner snarare än till skolämnen. I forskningen talas i dag om olika former av ämneslitteracitet, såsom samhällsvetenskapernas litteracitet (se t.ex. Coffin, 2013; Wignell, 2007) eller språkämnenas litteracitet (se t.ex. Spires m.fl., 2018; Walldén & Larsson, 2022). Förespråkare inom fältet är bland andra Fang och Schleppegrell (2010), Moje (2008) samt Shanahan och Shanahan (2008, 2012).

Forskning om ämneslitteracitet hänger nära samman med studier av hur kunskap organiseras och uttrycks språkligt i olika ämnesdiscipliner. En viktig teoretisk grund är systemisk funktionell lingvistik (Halliday, 1994) där språket förstås som ett redskap för att skapa mening i sociala sammanhang. I detta sammanhang är också Bernsteins (1996, 2000) distinktion mellan *common sense* och *uncommon sense language* relevant. Distinktionen belyser skillnaden mellan vardagsspråk, som är erfarenhetsnära och situationsbundet, och vetenskapens språk, som är mer abstrakt, systematiskt och specialiserat. Denna skillnad hjälper till att förstå de språkliga och kunskapsmässiga förflyttningar som elever och studenter förväntas göra i utbildning, från vardagliga sätt att resonera till mer avancerade och ämnesspecifika uttrycksformer.

I jämförelse med academic literacies innebär ämneslitteracitet ett skifte i fokus, från skrivandets identitetsskapande och institutionella villkor till de språkliga och epistemologiska särdrag som kännetecknar specifika ämnen och de läs- och skrivfärdigheter som kan knytas till dessa. I relation till att kunskap organiseras och uttrycks olika i olika ämnesdiscipliner argumenterar Gee (2015) för att läs- och skrivundervisning bör ses som en socialisering in i olika diskurser, det vill säga olika sätt att vara i världen. Gee skiljer här mellan *diskurs* (med litet d), det språkbruk som är typiskt för en viss praktik, och *Diskurs* (med stort D), den sociala identitet som skapas och förhandlas genom språk och skrivande. Medan ett fokus på ämneslitteracitet främst betonar det Gee (2015) kallar diskurs, lyfter academic literacies-perspektivet tydligare fram det Gee kallar Diskurs, även om båda fälten intresserar sig för båda delar.

Shanahan och Shanahan (2008, 2012) har undersökt vad som kännetecknar ämneslitteracitet genom en analys av läsande och skrivande i olika skolämnen. Analysen byggde bland annat på studier där tänka-högt-protokoll samlats in från experter, såsom historiker, matematiker och kemister, samt studenter under läsning. Därutöver gjordes också funktionella lingvistiska analyser av språkliga drag i texter från olika ämnesdiscipliner. Studien visade att olika ämnen använder skilda sätt att läsa, skriva och använda texter för att skapa och kommunicera kunskap. Utifrån detta menar Shanahan och Shanahan att undervisning behöver rikta sig mot den specifika ämneslitteracitet som kännetecknar varje disciplin. För att förstå hur akademisk

litteracitet utvecklas menar Shanahan och Shanahan (2012) att normer för läsande och skrivande kan ses som ordnade i lager, där vissa gemensamma drag kan synliggöras och läras mer generellt, medan det ämnesspecifika lagret behöver läras ut genom deltagande i den specifika ämnespraktiken. Shanahan och Shanahan (2012) skiljer mellan tre litteracitetslager: grundläggande litteracitet (*basic literacy*), såsom avkodning och stavning; allmänakademisk litteracitet (*intermediate literacy*) såsom generella lässtrategier för sakprosa; samt ämneslitteracitet (*disciplinary literacy*), där fokus ligger på de specifika språkliga strategier och språkbruk som är typiska för en viss ämnesdisciplin.

Vad gäller källanvändning har detta också analyserats som en del av en ämnesdiskurs. Genom omfattande korpusstudier visar Hyland (1999a, 1999b, 2008a) samt Hyland & Jiang (2019) att såväl funktion som språklig realisering av källanvändning varierar mellan ämnesdiscipliner. Den mest genomgående skiljelinjen går mellan naturvetenskap å ena sidan och humaniora och samhällsvetenskap å den andra. Skillnaderna manifesteras i en rad återkommande textdrag: referensfrekvens, valet mellan innehålls- och forskarfokuserade referat, citatfrekvens, typiska referatmarkörer samt förekomsten av försiktighets- och personmarkörer. En översikt över dessa skillnader presenteras i Tabell 1.

Källanvändning tycks således formas av ämnesdisciplinära normer som reglerar relationen mellan skribent, källa och läsare. I humaniora och samhällsvetenskap integreras källor ofta i argumentativa och kritiskt prövande resonemang, där tidigare forskning positioneras i relation till skribentens egen röst. I naturvetenskapliga texter används referenser i högre grad för att etablera bakgrund, motivera metodval eller legitimera resultat, medan den egna rösten i större utsträckning tonas ned till förmån för ett objektivitetsideal (Hyland, 1999b, 1999a; Hyland & Jiang, 2019). Avhandlingen avgränsas därför till att undersöka hur källanvändning erfars inom humaniora och samhällsvetenskap, kunskapstraditioner som trots intern variation präglas av gemensamma sätt att använda källor i argumenterande och tolkande syften.

Flera studier har emellertid undersökt hur ämneskunskap omformas när den blir del av skolans undervisning. Genom teoretiska, sociologiska och historiska analyser av skolämnen, undervisningspraktiker och utbildningsreformer visar exempelvis Collin (2014) och Popkewitz (2010) att de diskurser som präglar skolämnen inte är direkta avbildningar av vetenskapliga eller professionella ämnesdiscipliner. I stället visar deras analyser att ämneskunskap rekontextualiseras i utbildningssammanhang, där den översätts och omformas genom pedagogiska metoder, institutionella traditioner och lokala villkor. Sammantaget pekar denna forskning på att ämnesdisciplinära normer inte reproduceras oförändrade, utan förhandlas i mötet med utbildningens egna logiker: lokala konventioner, lärarens preferenser eller bedömningskrav. Utifrån en sådan förståelse kan därför en strikt ämnesdisciplinär förståelseram anses otillräcklig för att förstå källanvändning i kontexter där elever och studenter för–väntas röra sig mellan olika praktiker. Mot denna bakgrund ansluter sig avhand–lingen primärt till ett academic literacies-perspektiv, där källanvändning

förstås som ett situerat och maktbundet kunnande som formas i och genom rörelser mellan olika praktiker.

Tabell 1: *Översikt över skillnader i källanvändning mellan ämnesdiscipliner*

Textdrag	**Jämförelse mellan ämnesdiscipliner**
Referensfrekvens	Fler referenser i humaniora och samhällsvetenskap än i naturvetenskap. Signifikant ökning i alla ämnesdiscipliner 1965–2015 (Hyland & Jiang, 2019).
Referat med innehållet i fokus	I ett referat med innehållet i fokus placeras referensen utanför satsens huvudstruktur, vanligen inom parentes, exempelvis: *Tidigare forskning visar att… (Hyland, 2008).* Detta sätt att referera är det vanligaste i alla ämnesdiscipliner (Hyland, 1999a; Hyland & Jiang, 2019).
Referat med forskaren i fokus	I ett referat med forskaren i fokus är forskarens namn grammatiskt integrerat i meningen, exempelvis: *Hyland (2008) visar att.* Vanligast inom humaniora och samhällsvetenskap där skribentens röst behöver ta plats jämte källorna. (Hyland & Jiang, 2019).
Citat	Mycket ovanligt inom naturvetenskap. Vanligast inom humaniora och samhällsvetenskap, men fortfarande mindre vanligt än att parafrasera och summera (Hyland, 1999a).
Referatmarkörer	Stor variation mellan ämnesdiscipliner och över tid. Referatmarkörer som nästan uteslutande används inom humaniora och samhällsvetenskap är *föreslår, argumenterar* och *studerar.* Referatmarkörer som nästan uteslutande används inom naturvetenskapen är *rapporterar* och *beskriver* (Hyland, 1999a).
Försiktighets-markörer	Försiktighetsmarkörer som *kan*, *tyder på*, *möjligen* betydligt vanligare i humaniora och samhällsvetenskap än i naturvetenskap (Hyland, 1999b, 2008a)
Personmarkörer	Personliga pronomen för att presentera egna perspektiv såsom *vi drar slutsatsen att* eller *menar jag* förekommer ofta inom humaniora och samhällsvetenskap, men sällan inom naturvetenskap, med undantag för biologi och fysik (Hyland, 1999b)

Den genomgångna forskningen inom kognitivt och socialt inriktad skrivforskning visar sammantaget att källanvändning är komplext och utmanande samt formas av såväl lokala praktiker som ämnesdisciplinära ideal. Detta ger förklaringar till elever, studenters och lärares utmaningar med källanvändning. För att ytterligare förstå varför källanvändning kan vara didaktiskt strategiskt att undervisa i behöver dock källanvändning också placeras i relation till forskning om skrivande som redskap för lärande.

Lära sig att skriva och skriva för att lära

I skrivforskningen görs ibland en distinktion mellan *att lära sig att skriva* och *att skriva för att lära*. Det förstnämnda fokuserar på hur skribenter utvecklar ett allt mer avancerat skrivkunnande, ofta med betoning på genre, struktur, röst och ämnesdisciplinära normer. Inom detta perspektiv förstås skrivande som ett mål i sig och som en social praktik där skribenten successivt lär sig att delta i etablerade diskurser. Forskning inom detta fält har visat hur explicit undervisning om genrer och normer är avgörande för att elever och studenter ska kunna utveckla ett mer självständigt och ämnesrelevant skrivande (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Hyland, 2004; Wingate, 2015).

Att skriva för att lära, däremot, har sitt fokus på skrivande som ett redskap för tänkande och lärande. Här betonas hur skrivande kan stödja bearbetning, omformulering och utveckling av kunskap, snarare än hur texter uppfyller formella krav. Centrala studier inom detta fält har visat att skrivande kan fungera som ett verktyg som bidrar till djupare lärande, särskilt när det används för att jämföra, pröva och integrera idéer (Emig, 1977; Klein, 1999).

Dessa två perspektiv har i en anglosaxisk kontext ofta institutionaliserats genom ramverken *Writing Across the Curriculum* (WAC) och *Writing in the Disciplines* (WID). WAC har traditionellt betonat skrivandets roll för lärande i alla ämnen och har därmed haft starka kopplingar till *att skriva för att lära* (se t.ex. Bazerman, 2009; Klein, 1999). WID har fokuserat på skrivande som ämneslitteracitet och därmed nära anslutit till *att lära sig skriva* (se t.ex. Hyland, 2008; Russell, 2002).

I samtida skrivforskning och skrivdidaktik har denna uppdelning dock blivit allt mindre skarp (se t.ex. Carter m.fl., 2007). Inom högre utbildning och ämnesdidaktisk forskning betonas i ökande grad att skrivande samtidigt kan vara både ett mål och ett medel för lärande. Studenter lär sig att skriva inom ett ämne, exempelvis att skriva laborationsrapporter i biologi eller analyserande texter i historia, samtidigt som de genom skrivandet utvecklar sin förståelse av ämnesinnehållet. Ur ett sådant perspektiv blir frågan inte huruvida skrivande leder till lärande, utan hur olika litteracitetspraktiker skapar möjligheter till lärande genom skilda sätt att bearbeta ämnesinnehåll.

Mot denna bakgrund positionerar sig avhandlingen i skärningspunkten mellan forskning om att lära sig skriva och att skriva för att lära. Källanvändning förstås här både som ett skrivkunnande som behöver utvecklas och som en praktik med särskild potential för lärande, eftersom arbetet med att läsa, välja, omformulera och integrera källor kan bidra till fördjupad kunskap om ett visst ämne. Att undersöka hur detta kunnande utvecklas är därför samtidigt att undersöka hur skrivande kan fungera som ett redskap för lärande.

För att precisera vilka utmaningar undervisning i källanvändning behöver adressera vänder jag blicken mot studier som beskriver variationen i hur elever och studenter använder källor i akademiskt skrivande.

Elevers och studenters källanvändning

Medan de föregående avsnitten har positionerat källanvändning i relation till bredare teoretiska perspektiv på akademiskt skrivande, riktas fokus här mot tidigare forskning om hur elever och studenter använder källor i akademiska texter. Den tidigare forskningen organiseras utifrån skillnaden mellan *olämplig källanvändning* och *plagiering*, samt mellan *textnära*, *sammanfattande* och *resonerande källanvändning*. I avsnittet definieras även dessa och närliggande begrepp, vilka är centrala för avhandlingens syfte då de erbjuder ett metaspråk för att beskriva och analysera källanvändning i elevers och studenters texter (se *Analysförfaranden*).

Olämplig källanvändning och plagiering

En central gränsdragning för elever, studenter och lärare är den mellan godkänd och icke godkänd källanvändning. Eftersom källanvändning, liksom akademiskt skrivande i stort, är situerat och kontextberoende finns det inget entydigt sätt att avgöra vad som utgör god eller lyckad källanvändning i alla sammanhang. Textnära källanvändning eller källanvändning med hjälp av generativ AI innebär inte sällan att elever och studenter befinner sig i en gråzon där det är oklart om källanvändningen ska betraktas som acceptabel, olämplig eller otillåten.

För att i undervisning och bedömning kunna skilja mellan källanvändning som inte är passande i ett visst sammanhang och sådan källanvändning som har skett med avsikt att vilseleda, har flera forskare betonat vikten av att skilja mellan *olämplig källanvändning* och *plagiering* (Ask, 2007; Divan m.fl., 2015; Howard, 2000; Pecorari, 2013). Plagiering förstås då som en form av akademiskt bedrägeri, medan olämplig källanvändning snarare kan ses som ett uttryck för okunskap, begränsad förmåga eller bristande förståelse för rådande normer.

Pecorari, som utförligt studerat plagiering i akademiska sammanhang, framhåller att plagiering bör definieras som en handling i skrivprocessen, snarare än som en egenskap hos den färdiga texten (Pecorari, 2019, s. 17). I hennes definition betonas särskilt intentionen att vilseleda läsaren i relation till källornas innehåll eller språkliga uttryck. Denna betoning av intention är analytiskt viktig, men samtidigt didaktiskt problematisk, eftersom avsikten bakom en text sällan kan utläsas enbart ur textprodukten. Att skilja mellan plagiering och olämplig källanvändning är emellertid i linje med hur regelöverträdelser regleras i svensk skola och högre utbildning. Enligt Skollagen och Högskoleförordningen krävs en intention att vilseleda för att disciplinära åtgärder ska kunna vidtas (SFS 1993:100, kap. 10; SFS 2010:800, kap. 5).

Flera studier har undersökt hur plagiering förstås och hanteras i högre utbildning genom analyser av policyer, institutionella diskurser och rättsliga traditioner kring akademisk integritet (se t.ex. A.-M. Eriksson & Frisk, 2022; Sutherland-Smith, 2008). Studierna visar att plagiering inte är ett entydigt begrepp utan får olika innebörd i olika utbildningspraktiker och institutionella sammanhang. Sutherland-Smith (2008) visar exempelvis hur universitetens arbete med plagiering ofta formas av juridiska

och disciplinära diskurser, där fokus kan ligga på kontroll och sanktioner snarare än på långsiktig utveckling av studenters skrivande. Eriksson och Frisk (2022) visar samtidigt att svenska lärosäten skiljer sig åt i hur frågor om exempelvis självplagiering och studenters förväntade förkunskaper hanteras. Sammantaget pekar forskningen på att förståelser av plagiering formas i lokala institutionella praktiker och därför inte kan reduceras till en enhetlig definition av otillåten textanvändning. Flera forskare argumenterar i linje med detta att normer för källanvändning behöver förhandlas och göras explicita i den lokala praktiken (se Gregory, 2021; Howard, 2000).

Forskningen pekar också på att olämplig källanvändning kan ha många och vitt skilda orsaker. Den kan bero på språkliga svårigheter (Howard, 1999; Shi, 2004), otydliga eller motstridiga förväntningar (T. S. Karlsson, 2019; Palmer m.fl., 2019), skrivuppgifters utformning (Shi, 2004), missförstånd kring akademiska konventioner (Price, 2002) eller kulturella skillnader (Chandrasoma m.fl., 2004). Forskning visar också att risken för plagiering ökar i utbildningsmiljöer där studenter upplever anonymitet, exempelvis i stora studentgrupper (Cummings m.fl., 2002). Samtidigt har digitalisering och tillgång till internet förändrat synen på text och kunskap, där skrivande i många sammanhang präglas av delning och återbruk (Lankshear & Knobel, 2006; Selwyn, 2008).

Sammantaget visar forskningen att vad som definieras som plagiering inte enbart är en juridisk fråga, utan en fråga om normer och tolkning i specifika praktiker. Detta gör behovet av ett nyanserat metaspråk för källanvändning särskilt angeläget.

Textnära källanvändning: avskrifter och lapptäckesskrivande

Flera svenska, såväl som internationella, studier har undersökt hur elever och studenter använder källor i sitt skrivande, i huvudsak genom analyser av elev- och studenttexter (se t.ex. Ask, 2007; Howard m.fl., 2010; Nilsson, 2002; Östlund-Stjärnegårdh, 2006). Studierna visar att många skribenter förhåller sig mycket nära källtexternas formuleringar. Nilsson (2002) fann exempelvis att elevtexter ofta består av reproducerat innehåll från källor, där fakta återges fragmentariskt och med begränsad bearbetning. På liknande sätt visade Howard med flera (2010) att studenter i sina texter ofta skriver utifrån enskilda meningar i källtexterna snarare än genom mer självständiga sammanfattningar. Ask (2007) visar att studenters texter i början av högre utbildning ofta präglas av osäker hantering av källor och varierande grad av textlån från källtexter. Detta gäller inte enbart ovana skribenter. Östlund-Stjärnegårdh (2006) visar i en studie av gymnasieelevers texter från nationella provet i svenska att även elever som uppnår höga betyg ofta använder innehåll från källtexter på ett sätt som ligger nära källornas formuleringar och sällan intar ett kritiskt förhållningssätt till dem. Sammantaget pekar forskningen på att textnära källanvändning är vanligt i utbildningssammanhang.

Samtidigt befinner sig textnära källanvändning ofta i gråzonen mellan godkänd och otillåten källanvändning, vilket gör den didaktiskt komplex. Forskningen har därför försökt precisera olika former av textnära användning, främst i termer av

avskrifter, *citat* och *lapptäckesskrivande*. Med avskrifter avses här att skribenten skrivit av källtexten, med eller utan mindre fel i avskriften (jfr Jamieson & Howard, 2011). Avskrifter ses vanligen som en problematisk källanvändning eftersom det inte anses visa att eleven eller studenten förstått det aktuella kunskapsinnehållet. Nilsson (2002) visar att sådana avskrifter kan variera i omfattning: medan vissa elever skriver av längre sammanhängande textstycken utan urval, gör andra ett selektivt urval av meningar som förs över till den egna texten. Gemensamt för dessa former är att källan används som språklig resurs snarare än som kunskapsinnehåll, vilket i forskningen ofta tolkas som ett uttryck för begränsad förståelse av innehållet.

Citat utgör en accepterad form av ordagrann återgivning när det markeras formellt med citattecken eller infogat som blockcitat (jfr Jamieson & Howard, 2011), men även här pekar forskningen på didaktiska utmaningar. Överdriven citering har visat sig vara en strategi som språkligt osäkra studenter använder när de har svårt att omformulera källtexter med egna ord (Petrić, 2012). Detta understryker ytterligare sambandet mellan språklig säkerhet och graden av självständighet i källanvändningen.

En annan sorts textnära källanvändning som beskrivits återkommande i forskningen är *lapptäckesskrivande* (*patchwriting*). Howard (1993, s. 233) definierar lapptäckesskrivande som ”Copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes”. Denna textnära källanvändning innebär att skribenten mer eller mindre skrivit av källtexten och sedan bytt ut enstaka ord, kastat om ordföljden eller bytt ut orden mot synonymer. Skribenten håller sig nära källans språk eller meningsbyggnad. Det råder delade meningar om lapptäckesskrivande är att betrakta som ett utvecklingssteg (Howard, 1993) eller ett uttryck för okunskap (Skaar, 2014; Vardi, 2012). Oavsett tolkning framträder lapptäckesskrivande som ett skrivande där skribenten rör sig i gränslandet mellan imitation och självständighet.

Forskningen pekar på flera samverkande orsaker till textnära källanvändning. En återkommande förklaring rör språklig förmåga: studenter som skriver på ett andra- eller främmande språk, liksom ovana skribenter generellt, tenderar i högre grad att hålla sig nära källtextens formuleringar (Emerson m.fl., 2005; Keck, 2006; McDonough m.fl., 2014; Pecorari, 2015; Petrić, 2012). Detta har tolkats som en konsekvens av att självständig sammanfattning förutsätter både god läsförståelse och tillräckliga språkliga resurser.

En annan förklaring rör erfarenhet och undervisning. Studier visar att elever och studenter ofta tar med sig vardagliga textpraktiker, där textlån är vanligt och sällan problematiseras, in i utbildningssammanhang (Selwyn, 2008; Skaar, 2014). Samtidigt visar interventionsstudier att undervisning som fokuserar på att läsa källtexter strategiskt, identifiera nyckelidéer och sammanfatta innehåll kan leda till en mer självständig källanvändning (Bronshteyn & Baladad, 2006; Williams m.fl., 2014). Detta tyder på att textnära källanvändning inte enbart är relaterad till språklig förmåga, utan också relaterad till vad undervisningen gör möjligt att lära sig.

Slutligen har textnära källanvändning kopplats till läsning och lärstrategier. Howard med flera (2010) visar att studenter ofta utgår från enskilda meningar snarare än från källtextens övergripande innehåll, vilket kan relateras till det som Marton och Säljö (1976) och Säljö (1982) beskriver som *ytinriktat lärande*. I stället för att urskilja helheten i textens resonemang fokuserar skribenten på isolerade delar, något som Svensson (1977) benämner ett *atomistiskt angreppssätt*. Även här framträder alltså textnära källanvändning som ett uttryck för hur innehållet läses och förstås, snarare än som enbart ett tekniskt skrivproblem.

Sammanfattande källanvändning: parafrasering och summering

I analyser av källanvändning elev- och studenttexter framkommer ofta att det vanligaste sättet att använda källor är att sammanfatta dem med egna ord, snarare än att skriva av källor eller använda dem för mer omfattande kunskapsbearbetning (Howard m.fl., 2010; Keck, 2006; Nilsson, 2002; Raković m.fl., 2021). Sammantaget pekar forskningen på att sammanfattande källanvändning är vanligt i utbildningssammanhang. Ofta ses den som ett mer självständigt sätt att använda källor än textnära återgivning, eftersom skribenten i någon mån omformulerar och bearbetar källtexternas innehåll.

När en skribent sammanfattar källtexter mer självständigt i förhållande till källtexten skiljer man ibland på att *parafrasera* och att *summera* (se Jamieson & Howard, 2011). Parafrasering innebär att utgå från ett kortare avsnitt eller enstaka meningar i källtexten och att sedan omformulera dessa i den egna texten så att nyckelorden från källtexten i huvudsak är det enda som känns igen. När längre avsnitt från källtexten sammanfattas på ett mer komprimerat sätt i den egna texten kan det beskrivas som en *summering*.

Det är samtidigt viktigt att notera att begreppet parafras saknar en entydig definition i forskningen. I svensk kontext används termen oftast för att beteckna omdiktning eller omtolkning av skönlitterära verk (SO, 2021) och inte i relation till sakprosa. I vissa studier används parafras som ett övergripande begrepp för all form av omformulering (se t.ex. Keck, 2006), vilket gör att gränserna mellan parafrasering, lapptäckesskrivande och summering ibland suddas ut. Denna begreppsliga glidning bidrar till att kvalitativt olika sätt att använda källor riskerar att sammanblandas, trots att de bygger på skilda sätt att förhålla sig till källtextens innehåll och funktion i det egna skrivandet. I denna avhandling skiljer jag därför på lapptäckesskrivande, parafrasering och summering.

I västerländsk akademisk tradition ses sammanfattande källanvändning ofta som ett eftersträvansvärt ideal i elevers och studenters skrivande – ett kvitto på att innehållet har förståtts (se Berge, 1988; R. Clark & Ivanič, 1997). Även om sammanfattande källanvändning innebär ett större mått av självständighet än textnära återgivning, visar tidigare forskning att denna form av källanvändning ofta begränsas till att återge innehåll snarare än att använda källor för att utveckla resonemang. I studier av mer avancerat akademiskt skrivande har forskare därför beskrivit ytter-

ligare sätt att använda källor, där skribenten aktivt relaterar, jämför och väger olika källor mot varandra i den egna texten*: resonerande källanvändning*.

Resonerande källanvändning: syntetisering

Att föra ett resonemang med stöd i flera källor förutsätter ett annat sätt att ta sig an skrivandet än textnära och sammanfattande strategier. Sådan källanvändning kallas ofta för *syntetisering* har framför allt undersökts inom den kognitivt inriktade skriv–forskningen. Flera studier har då undersökt hur elever och studenter integrerar innehåll från flera källor i sitt skrivande genom analyser av texter och skrivprocesser i uppgifter där skribenter förväntas läsa flera källor och producera sammanhängande framställningar (se t.ex. Flower, 1990; Mateos m.fl., 2011; Mateos & Solé, 2009; McGinley, 1992; Spivey & King, 1989). Studierna visar samstämmigt att resonerande källanvändning kännetecknas av att skribenten läser, väljer ut och relaterar innehåll från olika källtexter utifrån ett specifikt syfte, samt organiserar den egna texten i relation till detta syfte. Flower (1990) visar exempelvis hur skribenter behöver integrera läsning, tolkning och skrivande i en rekursiv skrivprocess när de arbetar med flera källor. På liknande sätt analyserar McGinley (1992) hur läsning, anteckningar och skrivande samspelar under arbetet med källbaserade texter och visar att skribenter växlar mellan olika aktiviteter och resonemangsoperationer under skrivprocessen.

Sammantaget pekar forskningen på att resonerande källanvändning förutsätter att skribenten använder källor för mer än återgivning av innehåll, nämligen för att organisera kunskap, relatera olika perspektiv till varandra och utveckla resonemang i den egna texten. Resonerande källanvändning innebär därmed inte bara att kombinera information, utan också att positionera sig i relation till andra texter. I forskningen beskrivs denna dimension ofta i termer av skribentens *röst*.

Skribentens röst är avgörande för resonerande skrivande. Röst är emellertid är ett mångfacetterat och svårfångat begrepp. Malmbjer (2017) använder exempelvis begreppet på ett övergripande sätt i relation till en undervisningspraktik för att illustrera bidrag från olika källor i skrivna texter. Skribentens röst, författarrösten, ackompanjeras av flera andra röster: den direkt citerade rösten, den rapporterade rösten eller den stödjande rösten. I språkvetenskaplig forskning har skribentens röst analyserats mer ingående. Hyland (Hyland, 1999b) har utifrån korpusstudier av vetenskapliga artiklar från olika ämnesdiscipliner beskrivit skribentens röst i termer av *stance*, hur skribenten förhåller sig till källor genom en form av social förhandling. Genom språkliga resurser som uttrycker försiktighet (*hedges*), säkerhet (*emphatics*), skribentens egen attityd till källornas innehåll (*attitude markers*), relation till läsaren (*relational markers*) och egna perspektiv (*person markers*) konstrueras en ämnesrelevant röst. I kontrast till en sådan syn på egen röst menar Matsuda och Tardy (2007) att röst uppstår i samspelet mellan språkliga val, textorganisation och ämnesdisciplinära normer, och blir synlig först i relation till läsarens förväntningar. Genom att analysera sakkunniggranskningar i en simulerad granskningsprocess för en veten-

skaplig tidskrift samt intervjuer med granskare och författare fann de att den egna rösten inte bör förstås som en separat dimension av skrivandet. Istället bör röst ses som en integrerad del av det kunnande som krävs för att använda källor resonerande, menar de. Skribentens röst kan således beskrivas på olika nivåer.

Syntetiserande källanvändning har i flera studier kopplats till en *rekursiv skriv–process*, där skribenten rör sig fram och tillbaka mellan planering, skrivande och granskning (Flower & Hayes, 1981). I sådana processer läser skribenten källtexter, gör anteckningar, utarbetar dispositioner och utkast. Sedan återvänder skribenten kontinuerligt till både källor och egen text under skrivandets gång (Flower, 1990; Mateos & Solé, 2009; McGinley, 1992). Skickliga skribenter använder källtexterna rekursivt genom hela skrivprocessen och reviderar på djupet, medan mindre erfarna skribenter tenderar att arbeta mer linjärt och behandlar källorna isolerat, en i taget.

Den rekursiva skrivprocessen i syntetiserande skrivande har beskrivits som särskilt gynnsam för lärande, genom vad Tierney med flera (1989) benämner skribentens ”inre samarbete” med sig själv. När studenten alternerar mellan roller som källtextläsare, antecknare, skribent och läsare av den egna texten skapas förutsättningar för kritiskt tänkande och fördjupad förståelse. Studier har också visat att skrivuppgifter som kräver analys, slutsatser och reflektion kan bidra till utvecklade analytiska färdigheter, i jämförelse med mer reproduktiva arbetsformer (Quitadamo & Kurtz, 2007).

Samtidigt visar forskningen samstämmigt att syntetiserande källanvändning är mycket kognitivt krävande. Den förutsätter att skribenten har automatiserat grundläggande skrivoperationer, såsom stavning, meningsbyggnad och genrekunskap för att frigöra arbetsminneskapacitet (Flower & Hayes, 1980; Kellogg, 2008). För oerfarna studenter, som ännu inte automatiserat dessa färdigheter, blir resonerande källanvändning därför särskilt belastande. Utmaningarna kan förstärkas ytterligare för studenter med dyslexi eller för dem som skriver på ett andra- eller främmande språk (Plakans, 2009). Mot denna bakgrund är det inte förvånande att väl genomfört syntetiserande skrivande tycks vara ovanligt bland gymnasieelever och studenter på grundnivå (Flower, 1990; Mateos & Solé, 2009; Segev-Miller, 2004; Spivey & King, 1989).

Studier inom socialt inriktad skrivforskning visar i sin tur att svårigheter att formulera en egen röst i relation till källor inte enbart handlar om kognitiva eller språkliga förutsättningar, utan också om frågor om identitet och agens. Genom analyser av studenters erfarenheter av referenshantering i akademiskt skrivande visar Hutchings (2014) att arbetet med att hänvisa till källor spelar en central roll i utvecklingen av en skribentidentitet, men att kraven på korrekt referenshantering också kan upplevas som komplexa och hämma studenters känsla av handlingsutrymme i skrivandet. I en nordisk kontext har studier undersökt hur elever och studenter förstår akademiskt skrivande genom analyser av undervisningspraktiker och studenters meningsskapande i övergången till högre utbildning (Lødding & Aamodt, 2015; Ohlsson, 2023). Resultaten visar att många upplever osäkerhet kring

hur den egna rösten kan användas i ett skrivande som ofta uppfattas som objektivt och opersonligt. Sammantaget pekar forskningen på att utvecklingen av en egen röst i akademiskt skrivande hänger samman med hur studenter tolkar normer om objektivitet och hur dessa normer synliggörs i undervisningen.

Att studenter inte skriver syntetiserande kan också hänga samman med hur skrivuppgifter förstås och hur undervisningen är utformad. Flera studier visar att elever och studenter ibland uppfattar skrivuppgifter som inriktade på att sammanfatta källtexters kärnbudskap, snarare än att syntetisera (Flower, 1990; Mateos m.fl., 2011). Andra studier pekar på att svårigheter kan bero på hur källtexter läses, exempelvis att fokus läggs på detaljer snarare än på övergripande idéer (McCulloch, 2013), eller på begränsad läs- och skrivförmåga (Risemberg, 1996; Spivey & King, 1989). Samtidigt visar Mateos och Solé (2009) att även studenter med goda språkliga förutsättningar har svårt att syntetisera, vilket leder till slutsatsen att sådant skrivande inte kan tas för givet, utan kräver strategisk och medveten undervisning.

Sammanfattningsvis kan elever ta sig an källanvändning på olika sätt, från att plagiera till att sammanfatta och resonera med källor. Detta aktualiserar en grundläggande didaktisk fråga: vad behöver undervisning göra synligt för att elever och studenter ska kunna använda källor på ett sätt som är funktionellt och kommunikativt i sammanhanget? I nästa avsnitt sammanfattas därför forskning om skrivundervisning som på olika sätt adresserar denna fråga.

Att undervisa i källanvändning

I denna avhandling utforskas hur *explicit undervisning* kan designas för att möjliggöra skrivutveckling. Sådan undervisning handlar om att uttalat och medvetet synliggöra delar av skrivandet eller skrivprocessen. Det kan exempelvis göras genom att undervisa om särskilda drag i texter, att modellera och tänka högt runt hur skrivande går till eller genom att ge möjlighet till praktisk träning (Hughes m.fl., 2017).

Explicit undervisning lyfts ofta fram som nödvändig för att ge ett metaperspektiv på skrivande genom ett *metaspråk*. Med metaspråk avses begrepp för att beskriva hur texter är konstruerade i en viss praktik och hur skrivande går till där. Ett sådant metaspråk kan både bidra till att elever och studenter utvecklar en djupare språklig medvetenhet och skapa en grund för att jämföra skrivande i olika praktiker (Freedman, 1994; Gee, 2012). Dessutom gör metaspråket det möjligt för lärare att tala med varandra om skrivundervisning och om hur man bäst kan stödja studenters källanvändning (Blåsjö, 2010; Cope & Kalantzis, 2015; Hyland, 2021).

Vad gäller källanvändning kan explicit undervisning bidra till att synliggöra för elever och studenter vad skickliga skribenter kan och gör när de använder källor på ett funktionellt sätt i akademiskt skrivande och hur ett sådant kunnande kan utvecklas. Sådan undervisning kan vara betydelsefull eftersom många av de avgörande aspekterna, såsom hur källor väljs, integreras och värderas, ofta förblir underförstådda och oartikulerade (jfr A.-M. Eriksson & Mäkitalo, 2013). Att göra dessa

moment explicita skulle kunna bidra till att synliggöra de normer och förväntningar som omgärdar källanvändning i akademiskt skrivande och på så vis göra det lättare för elever och studenter att erövra en akademisk litteracitet.

Inom skrivdidaktiken finns det diskussioner om huruvida skrivande kan undervisas explicit eller om det främst kan utvecklas implicit, det vill säga genom meningsfullt deltagande i olika litteracitetspraktiker. Det finns således en spänning mellan att å ena sidan betona behovet av explicita modeller och språkliga verktyg, och att å andra sidan betona autentiskt och meningsfullt skrivande. Hertzberg (2001) beskriver detta som ett motsatsförhållande mellan påståendekunskap och färdighetskunskap: För mycket fokus på form kan göra skrivandet instrumentellt och hämma det intuitiva skrivandet, medan frånvaron av språklig medvetenhet riskerar att skapa ojämlika villkor för lärande. I dag råder dock en bred samsyn om att båda formerna av undervisning behövs för att elever och studenter ska utveckla något så komplext som ett skrivkunnande (se t.ex. Blåsjö, 2010; Gee, 2012; Hoel, 1997; Hyland, 2021).

I detta avsnitt ges en översikt över forskningsfältet kring undervisning i källanvändning, med särskilt fokus på hur olika perspektiv på skrivundervisning formulerar vad undervisning i källanvändning kan och bör rikta sig mot. Avsnittet är i huvudsak organiserat utifrån Ivaničs (2004) indelning av skrivundervisning, i dialog med närliggande klassifikationer formulerade av Lea och Street (1998), Wingate (2015) och Hyland (2021). Dessa arbeten bygger på synteser av tidigare forskning om skrivande och skrivundervisning. Ivanič (2004) har utvecklat sin modell över olika diskurser om skrivundervisning utifrån analyser av forskning, policyer och undervisningspraktiker, där samband synliggörs mellan syn på språk, skrivande, lärande och bedömning. Lea och Street (1998) grundar sin modell på empiriska studier av studenters och lärares tolkningar av skrivuppgifter i högre utbildning och formulerar tre perspektiv på studenters skrivande. Wingate (2015) bygger i sin tur på en syntes av två decenniers forskning om akademisk litteracitet och diskuterar hur olika undervisningsmodeller kan integreras i universitetsundervisning. Hyland (2021) sammanfattar och systematiserar centrala teorier, forskningsmetoder och undervisningspraktiker inom skrivforskningen. En översikt över dessa olika sätt att dela in skrivundervisning och hur de förhåller sig till varandra presenteras i Tabell 2.

Sammantaget bidrar dessa klassifikationer till att strukturera ett omfattande och heterogent forskningsfält. I denna avhandling används de som analytiska raster snarare än som fasta kategorier, i syfte att belysa hur undervisning i källanvändning förstås, motiveras och genomförs inom olika traditioner av skrivdidaktisk forskning. Tidigare forskning om källanvändning återges i relation till dessa för att synliggöra vilka antaganden om skrivande, kunnande och lärande som olika resultat vilar på.

Tabell 2: *Olika sätt att dela in skrivundervisning i akademiskt skrivande*

Lea & Street (1998)	**Wingate (2015)**	**Hyland (2021)**	**Ivanič (2004)**	**Min indelning**
Study skills	The skills approach	Text-oriented: texts as objects	Skills	Fokus på allmänna skrivfärdigheter
		Writer-oriented: personal growth, creativity	Creativity	Fokus på skrivande som personligt uttryck
	Process approaches	Writer-oriented: cognitive processes	Process	Fokus på skriv-processen
Academic socialisation	Genre approaches	Text-oriented: text as discourse	Genre	Fokus på att ge tillgång till akademins skrivande
ademic literacies	Social practices approach	Writer-oriented: writing as situated act	Social practice	Fokus på deltagande i en viss praktik
		Reader-oriented: writing as social interaction		Fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitets-praktik
	The socio-political approach	Reader-oriented: writing as power and ideology	Socio-political	Fokus på att navigera mellan litteracitets-praktiker

Denna genomgång har också bidragit till att ringa in och motivera vilken typ av undervisning som genomförts i avhandlingens tredje delstudie. För att balansera de motsatsförhållanden som råder mellan form och funktion som Hertzberg (2001) beskriver är en utgångspunkt för den undervisning som prövas i delstudie III att den behöver vara *både* situerad och explicit. Den undervisning som prövas i delstudie III har därför *fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitetspraktik* i första hand. För att möjliggöra ett flexibelt kunnande finns också *fokus på att navigera mellan litteracitetspraktiker*. Dessa två utgångspunkter för skrivundervisning presenteras sist i

avsnittet. Först presenteras emellertid andra ansatser för undervisning i källanvändning.

Fokus på allmänna skrivfärdigheter

En vanlig form av undervisning i akademiskt skrivande bygger på antagandet att skrivande kan läras genom att följa mer eller mindre universella regler och textmönster. Hyland (2021) beskriver detta som en textorienterad skrivundervisning där texter ses som objekt. Lea och Street (1998), Wingate (2015) och Ivanič (2004) knyter sådan skrivundervisning till en studietekniksdiskurs. Wingate (2015) poängterar att den här typen av skrivundervisning ofta också är knuten till diskursen om en skrivkris där eleven eller studenten ska ”kureras” genom att lära sig en uppsättning färdigheter och regler. Reglerna framställs som neutrala och i princip omöjliga att frångå eller förändra, som något som bara finns. Bedömningen av sådant skrivande fokuserar enbart på texten som produkt, utan att beakta kontexten i vilken den skrivs (Hyland, 2021).

I relation till undervisning om källanvändning kan det exempelvis röra sig om undervisning kring regler för referensformalia eller plagiering. Utifrån en sådan ansats har flera studier undersökt hur undervisning i referenshantering och akademisk integritet påverkar studenters skrivutveckling genom interventionsstudier där studenttexter analyseras före och efter undervisning. Fazilatfar m.fl. (2018) genomförde exempelvis en intervention med universitetsstudenter där undervisning i korrekt referenshantering utifrån APA-formalia integrerades i skrivundervisningen under sju veckor. Studenternas skrivutveckling bedömdes genom analyser av skrivuppgifter före, under och efter interventionen. Resultaten visade signifikanta förbättringar i studenternas förmåga att använda korrekta citeringsstrategier och en ökad säkerhet i arbetet med källor.

På liknande sätt undersökte Çelik och Razı (2023) effekten av undervisning i akademisk integritet i en interventionsstudie med gymnasieelever. Utvecklingen följdes genom analyser av elevtexter före och efter interventionen. Studien visade att undervisning i akademisk integritet som en förmåga innefattande etiska aspekter såväl som referensteknik både minskade förekomsten av plagiering och förbättrade kvaliteten i elevernas texter avseende innehåll, organisation, stil och språkligt uttryck.

En kritik som riktas mot den här typen av skrivundervisning är att de skrivregler som presenteras inte är neutrala utan situerade. På så vis kan undervisningen anses otillräcklig eller vilseledande (Hyland, 2021; Ivanič, 2004; Lea & Street, 1998). Utifrån kognitivt inriktad forskning har det också konstaterats att uppmärksamhet mot textens lägre nivåer, såsom stavning, grammatik eller referenshantering, riskerar att ta uppmärksamhet från textens övergripande nivåer, såsom struktur och syfte, så kallad *downsliding* (Collins & Gentner, 1980, s. 67). En annan kritik är att undervisning som betonar korrekthet kan göra studenter oproportionerligt rädda för att göra fel (Gravett & Kinchin, 2020, 2021; Vardi, 2012). Sammantaget pekar detta på behovet av undervisning som går bortom rätt och fel och gör de meningsskapande

aspekterna av källanvändning synliga, samtidigt som elever och studenter får konkreta redskap att utveckla sitt skrivande. Som en motreaktion mot regelstyrd och produktorienterad skrivundervisning har andra inriktningar i stället betonat skrivande som ett personligt och identitetsskapande uttryck.

Fokus på skrivande som personligt uttryck

En annan variant av skrivundervisning riktas mot att utveckla det egna uttrycket. I Hylands (2021) indelning beskrivs detta som en skribentorienterad skrivundervisning med fokus på personlig utveckling och kreativitet. Utifrån Ivanič (2004) kan sådan undervisning knytas till en kreativitetsdiskurs. Denna typ av undervisning bygger på idén att varje skribent har en inneboende kreativ potential som kan frigöras genom att skriva om ämnen av intresse. Lärarens roll blir då att möjliggöra detta (se Hyland, 2021; Ivanič, 2004).

I akademiskt skrivande handlar skrivundervisning med fokus på skrivande som personligt uttryck främst om att studenter ska uttrycka slutsatser i relation till källor. Hutchings (2014) har visat hur källanvändning kan kopplas till agens, identitet och röst. Hon menar att ett ensidigt fokus på plagiering riskerar att alienera studenter från akademin, medan undervisning som gör det möjligt att förhålla sig meningsfullt till andras röster kan ge studenter agens i sitt skrivande. I hennes studie fick äldre universitetsstudenter med engelska som andraspråk skriva dialogiska dagböcker, där reflektioner över studier och skrivande diskuterades med lärare och kurskamrater. Resultaten visade att långvarig övning och dialog krävdes för att studenter skulle se källor som en tillgång och integrera dem i ett skrivande där både idéer och identitet omförhandlades.

En återkommande kritik mot skrivundervisning med fokus på personligt uttryck är att den riskerar att bli alltför individcentrerad och därmed inte förbereda studenter för de krav som ställs i akademiskt skrivande. Hyland (2021) påpekar att självutforskande och kreativt skrivande kan ha ett värde för att stärka motivation och röst, men att det samtidigt riskerar att osynliggöra de sociala och institutionella normer som faktiskt styr hur akademiska texter bedöms. Ivanič (1998) betonar på liknande sätt att studenters möjligheter att hitta sin egen röst alltid sker inom ramarna för ämnesdisciplinära och institutionella konventioner. Färdigheter som utvecklas genom personligt skrivande är därför inte alltid direkt överförbara till källbaserat, vetenskapligt skrivande, och undervisningen kan därmed uppfattas som otillräcklig i en akademisk kontext. För undervisning om källanvändning innebär detta att röst och agens behöver utvecklas i relation till källor och ämnesdisciplinära krav, snarare än som ett frikopplat ideal om ett eget, personligt uttryck. Wingate (2015) och Hyland (2021) påpekar också att egen röst förutsätter socialt och kulturellt kapital som gör att studenter med icke-akademisk bakgrund kan ha svårt att få syn på vad det är som förväntas, om det inte görs explicit.

Medan undervisning med fokus på personligt uttryck främst betonar skribentens identitet och röst, har andra traditioner riktat uppmärksamheten mot skrivprocessen i sig.

Fokus på skrivprocessen

Skrivundervisning med fokus på skrivprocessen syftar till att synliggöra och förbättra mentala och praktiska moment i skrivandet, exempelvis genom modeller för planering, skrivande och revidering. Hyland (2021) menar att sådan skrivundervisning är skribentorienterad med fokus på kognitiva processer. Ivanič (2004) och Wingate (2015) knyter denna typ undervisning till diskurser om skrivprocess. Sådan undervisning utgår ofta från kognitivt inriktad skrivforskning, i synnerhet Flower och Hayes (1981) modell över skrivande, och ser skrivande som en process som kan delas upp i steg (se Hyland, 2021).

I relation till källanvändning har skrivundervisning med fokus på skrivprocessen prövats av Buyuktas Kara med flera (2018). I en interventionsstudie med studenter i ett förberedande program för universitetsstudier undersöktes effekten av explicit strategiundervisning i skrivprocessen i relation till syntetiserande skrivande. Studenterna fick under fyra lektioner stöd i att skriva synteser genom olika steg i skrivprocessen, antingen genom direkt strategiundervisning eller genom att observera hur en annan student genomförde uppgiften (modellering). Studenternas skrivutveckling bedömdes genom analyser av deras texter samt genom jämförelser mellan förtest, eftertest och ett fördröjt eftertest fyra veckor senare. Resultaten visade att studenter som fick skrivprocessen modellerad utvecklade mer avancerade strategier för att använda källor och rapporterade ett mer processinriktat arbetssätt i skrivandet. Däremot påverkades inte textens innehåll i någon statistiskt signifikant utsträckning. Studien indikerar därmed att undervisning med fokus på skrivprocessen kan bidra till förändringar i hur studenter arbetar med källor under skrivprocessen, även om detta inte nödvändigtvis leder till förändringar i textens innehållsliga kvalitet.

En studie av Barzilai m.fl. (2023) undersökte hur visualisering av relationer mellan flera källor kan stödja syntetiserande skrivande. I studien fick elever i årskurs 9 använda ett digitalt verktyg för så kallad *document mapping*, där de visuellt organiserade relationer mellan flera vetenskapliga texter om en kontroversiell fråga. Elevernas skrivutveckling analyserades genom jämförelser mellan deras kartor över källmaterialet, deras arbetsprocesser och de argumenterande texter de producerade. Resultaten visade att elever som skapade mer omfattande och integrerade visualiseringar också skrev texter där flera källor integrerades och vägdes mot varandra i högre grad. Elever som återvände till sina kartor och källtexter under skrivprocessen använde dessutom fler källor i sina texter. Studien indikerar därmed att visualisering av relationer mellan källor kan stödja både förståelsen av flera dokument och utvecklingen av mer syntetiserande skrivande.

En tredje studie av Vandermeulen m.fl. (2024) undersökte hur återkoppling baserad på analys av skrivprocesser kan stödja elevers syntetiserande skrivande. I

studien följdes gymnasieelever när de skrev källbaserade texter med hjälp av tangentloggningsprogram som registrerade deras skrivprocesser. Eleverna fick riktad återkoppling där deras egna skrivprocesser jämfördes med exempel på hur sådana processer kan organiseras. Vissa elever fick dessutom observera modeller av olika sätt att genomföra den inledande fasen av skrivandet. Skrivutvecklingen bedömdes genom analyser av textkvalitet samt genom processdata som visade hur eleverna arbetade med källtexterna under skrivandet. Resultaten visade att elever som fick processbaserad återkoppling skrev texter av högre kvalitet än kontrollgruppen och i större utsträckning växlade mellan källtexter och egen text under skrivprocessen. Studien indikerar därmed att återkoppling som synliggör skrivprocessens kan bidra till mer utvecklat källbaserat skrivande.

Kritiken mot processinriktad undervisning har dock pekat på att förbättrade skrivprocesser inte nödvändigtvis leder till texter som uppfyller akademiska normer (Hyland, 2021; Wingate, 2015). Att bedöma elevers och studenters skrivprocess i sig kan för den undervisande läraren också vara svårt (Ivanič, 2004). Processperspektivet kan därmed behöva kompletteras med analys av vilka normer och syften som styr skrivandet i den praktik där det bedöms, och vad som därför behöver göras explicit i undervisningen. Detta har lett till undervisningsansatser där fokus i stället ligger på att ge tillgång till det skrivande som finns i högre utbildning.

Fokus på att ge tillgång till akademins skrivande

En annan vanlig form av skrivundervisning sätter den färdiga texten i fokus och synliggör typiska drag i akademiskt skrivande. Syftet är att visa hur texter förväntas vara utformade i högre utbildning. Hyland (2021) beskriver sådan undervisning som *textorienterad*, där skrivande förstås som en form av ämnesdisciplinär diskurs. Lea och Street (1998) relaterar ansatsen till modellen *academic socialisation*, medan Ivanič (2004) och Wingate (2015) knyter den till *genrediskurser* inom skrivundervisning. Att ge tillgång till akademins skrivande kan handla om att beskriva texttyper såsom pm, essä och hemtentamen eller skrivhandlingar såsom *att redogöra, jämföra* och *diskutera*. Skrivhandlingar kan förstås som de olika sätt som en skribent hanterar texten språkligt för att framföra ett visst budskap till en viss läsare i ett visst sammanhang (jfr Berge m.fl., 2016). Det handlar med andra ord om att ge studenterna tillgång till en högstatusdiskurs (jfr Hyland, 2021).

Den här typen av skrivundervisning förespråkas i Skolverkets stödmaterial (se Parmenius Swärd, 2018), är vanlig på svenska lärosäten inom ramen för språkverkstäders verksamhet (se Lennartson-Hokkanen, 2016) och i de anglosaxiska traditionerna med generella skrivkurser såsom *composition studies* och *writing across the curriculum* (se Hyland, 2021). Ett sådant fokus är också vanligt i handböcker om akademiskt skrivande (se t.ex. Blomström & Wennerberg, 2021; Schött m.fl., 2015). Genrepedagogiken, som utvecklades inom den australiensiska Sydney-skolan under 1980-talet (se t.ex. F. Christie m.fl., 1989; Martin, 1993), är ett annat exempel. Genom

att analysera, modellera och gemensamt konstruera texter med särskilda drag kan elever få redskap för att delta i de litteracitetspraktiker som skola och akademi utgör.

I relation till källanvändning har flera studier undersökt effekten av undervisning som fokuserar på att skriva redogörande genom att citera och parafrasera källor. Studierna har ofta genomförts som undervisningsinterventioner där studenters texter analyseras före och efter undervisningen (Bronshteyn & Baladad, 2006; Divan m.fl., 2015; Emerson m.fl., 2005; Hagaman m.fl., 2016; Refaei m.fl., 2017; Williamson & McGregor, 2011).

Bronshteyn och Baladad (2006) prövade exempelvis korta parafraseringsövningar som en del av undervisning i informationskompetens och bedömde utvecklingen genom analyser av studenters övningsuppgifter, vilket visade förbättringar i hur studenter integrerade källor i sina texter. Divan med flera (2015) analyserade förekomsten av plagiering i studenters kursuppgifter före och efter ett skrivutvecklingsprogram som integrerades i en masterutbildning, medan Refaei med flera (2017) undersökte effekten av lektioner om att citera och parafrasera genom att analysera studenters texter, övningsuppgifter och quiz före och efter undervisningen. Resultaten från dessa studier indikerar sammantaget att undervisning med fokus på parafrasering och citering kan stärka studenters praktiska färdigheter i detta.

Undervisning med fokus på skrivhandlingar har kritiserats för att se skrivande som arrangemang av fasta former snarare än som situerat meningsskapande (Hyland, 2021). Eftersom konventioner för texttyper och skrivhandlingar varierar mellan praktiker och förändras över tid kan viktiga drag förbises (jfr Lea & Street, 1998; Refaei m.fl., 2017; Street, 1995). Wingate (2015) menar emellertid att sådan kritik är förlegad och att mycket av den här typen av undervisning de facto tar hänsyn till den kontext inom vilken texten skrivs. Den tidigare forskningen har också betonat att det spelar roll var den här typen av skrivundervisning ges. Ges den som stödundervisning vid sidan av de ordinarie studierna kan den upplevas som mindre relevant för studenter än om den integreras (Divan m.fl., 2015; Durkin & Main, 2002).

Att undervisa för att ge tillgång till en högstatusdiskurs såsom akademiskt skrivande rymmer dock en motsättning. Janks (2004, s. 33) beskriver detta som en *accessparadox*: undervisningen kan visserligen ge elever och studenter tillgång till högstatusdiskurser, men stänger kanske samtidigt möjligheten att ifrågasätta dem. Här blir en central didaktisk fråga hur undervisning kan ge tillgång till akademiska textpraktiker och samtidigt utveckla studenters förståelse av varför källor används på vissa sätt, det vill säga vilka epistemologiska och kommunikativa syften som bär upp konventionerna. Detta har banat väg för undervisningsperspektiv som i stället utgår från deltagande i specifika praktiker.

Fokus på deltagande i en viss litteracitetspraktik

En annan form av skrivundervisning syftar till att skapa möjligheter för elever och studenter att delta i meningsfullt läsande och skrivande inom en viss litteracitetspraktik. Hyland (2021) beskriver en sådan undervisning som skribentorienterad och

att den betonar skrivande som en situerad handling. På liknande sätt relaterar Lea och Street (1998), Wingate (2015) och Ivanič (2004) denna ansats till diskurser där skrivande förstås som en social praktik.

I relation till källanvändning har flera studier undersökt hur mer implicit skrivundervisning med fokus på kritiskt tänkande och deltagande i specifika litteracitetspraktiker kan påverka studenters arbete med källor. Vardi (2012) analyserade studenttexter på en universitetskurs där undervisningen fokuserade på att utveckla kritiskt tänkande och en så kallad *informed voice*, där studenter under lektionen uppmuntrades att använda källor för att utveckla egna resonemang muntligt. Utvecklingen följdes genom analyser av studenters skriftliga arbeten och förekomsten av plagiering. Resultaten visade att studenterna i högre grad använde källor för att stödja argumentation och att plagiering minskade, trots att parafrasering och referenshantering inte undervisades explicit.

I en annan studie undersökte Prescott (2016) hur grupparbete kan påverka studenters skrivande i en fallstudie med konststudenter. Studenterna arbetade med gemensam källinsamling i samband med skrivuppgifter. Skrivutvecklingen följdes genom analyser av individuella inlämningsuppgifter samt studenternas egen återkoppling på arbetssättet. Resultaten visade att studenter som deltagit i arbetet i mindre utsträckning plagierade i efterföljande uppgifter och rapporterade ökad säkerhet i sitt akademiska skrivande, samtidigt som deras studievanor och känsla av delaktighet i det akademiska arbetet stärktes.

En nackdel med skrivundervisning som har fokus på deltagande i en viss praktik är att den ofta förutsätter möjligheten att erövra skrivandet över tid i en och samma litteracitetspraktik. Hamilton (2016) menar exempelvis att varje utbildningspraktik behöver se över hur studenter ska kunna lära sig skrivande och källanvändning över tid genom meningsfullt deltagande och en tanke om progression. I praktiken skulle detta kunna innebära att studenter som läser kurser snarare än utbildningsprogram eller som rör sig i tvärvetenskapliga miljöer får svårigheter att erövra kunnandet på detta sätt. En annan nackdel med den här typen av undervisning är att de normer och konventioner som finns i skrivandet inte synliggörs och problematiseras (jfr Lea & Street, 2000). Skrivkunnandet blir då huvudsakligen tyst vilket innebär att elever och studenter inte med nödvändighet får ett metaspråk för skrivande och källanvändning. För att hantera spänningen mellan situerat deltagande och behovet av explicit undervisning har forskning om ämneslitteracitet i sin tur utvecklat modeller som syftar till att synliggöra hur kunskap och språk samspelar i specifika ämnespraktiker.

Fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitetspraktik

Till skillnad från undervisning som betonar deltagande i en social praktik genom en mer implicit introduktion till dess normer, syftar skrivundervisning med fokus på drag i en viss litteracitetspraktik till att explicit synliggöra vad som konstituerar skrivande i ett visst ämne eller mer avgränsad litteracitetspraktik, såsom en specifik kurs eller skrivuppgift. Hyland (2021) beskriver en sådan undervisning som läsar-

orienterad och att den betonar skrivande som en form av social interaktion med en förväntad läsare. Liksom skrivundervisning som fokuserar på deltagande i en praktik kan denna ansats relateras till Lea och Streets (1998) modell *academic literacies* och till diskurser där skrivande förstås som en social praktik (Ivanič, 2004; Wingate, 2015). Det är också den här typen av skrivundervisning som är utgångspunkten i avhandlingens tredje delstudie.

En återkommande utmaning i undervisning med fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitetspraktik är att det för en enskild lärare inte är självklart vad som är mest relevant att synliggöra i den aktuella praktiken. För att undervisningen ska kunna planeras och genomföras krävs också ett metaspråk för att tala om skrivande. Om skrivandet främst har tillägnats implicit är det dock inte säkert att ett sådant metaspråk finns tillgängligt (Hoel, 2010; Wingate, 2015).

Mot denna bakgrund har forskning och utvecklingsarbete som explicit syftar till att synliggöra praktikspecifika drag ofta organiserats inom ramen för samverkansformer där ämneslärare samarbetar med språkverkstäder, bibliotek eller språkvetare. I svenska sammanhang finns flera exempel på sådan ämnesintegrerad undervisning. Satsningar som *Skrivlyftet* visar hur praktikspecifik kunskap om skrivande ofta utvecklas genom kollegiala och programnära processer där skrivdidaktiker och ämneslärare tillsammans prövar och artikulerar vad som behöver göras synligt i undervisningen (se Edlund m.fl., 2024). Etablerandet av ett gemensamt språk för att tala om skrivande framstår som en central förutsättning (se Eklund Heinonen m.fl., 2018; Heinonen & Sköldvall, 2015; Lennartson-Hokkanen, 2016; Magnusson, 2016).

I grund- och gymnasieskola är ett fokus på ämneslitteracitet vanligare. Ett exempel på det är ämnesspecifik läsundervisning för högstadie- och gymnasieelever enligt Shanahan och Shanahan (2008, 2012), vilken i flera studier visat sig kunna möjliggöra bättre skrivande i olika ämnen (De La Paz, 2005; Hand & Prain, 2002). Ett annat exempel är funktionell språkanalys (Fang & Schleppegrell, 2010), där elever i grund- och gymnasieskolan analyserar hur språkliga mönster i ämnestexter skapar betydelse på flera nivåer – innehållsligt, strukturellt och interpersonellt. Genom att synliggöra dessa språkliga resurser får elever verktyg att själva använda dem i sitt skrivande. Undervisning av detta slag kan också få en emancipatorisk funktion genom att avtäcka de normer som annars tas för givna (Janks, 2010).

I relation till källanvändning har Serviss (2016) undersökt hur studenters metakognitiva förståelse av källbaserat skrivande kan utvecklas genom att de analyserar sin egen praktik med stöd av ett gemensamt metaspråk. Studien genomfördes som en del av en professionsutbildning för förstaårsdoktorander som arbetade som skrivhandledare vid ett amerikanskt universitet. Deltagarna fick använda analysverktyg utvecklade av Jamieson och Howard (2011) för att koda och analysera hur källor användes i deras egna akademiska texter. Skrivutvecklingen följdes genom analyser av dessa kodningar samt genom kvalitativa data från reflektioner och diskussioner om källanvändning. Resultaten visade att arbetet med att analysera den egna källanvändningen ökade deltagarnas metakognitiva medvetenhet om hur källor används i

akademiskt skrivande och bidrog till en mer utvecklad förståelse av källbaserat skrivande, både i deras egna texter och i deras undervisning.

Det går att rikta kritik mot undervisning med fokus på att synliggöra praktikspecifika drag. För det första saknas en enhetlig och brett tillämpbar explicit skrivdidaktik som tar avstamp i ett sådant academic literacies-perspektiv, kanske för att det inte så enkelt låter sig göras (se Ivanič, 2004; Wingate, 2015). De drag som synliggörs riskerar att framstå som stabila och entydiga, trots att diskurserna är dynamiska och förhandlingsbara (Collin, 2014; Popkewitz, 2010). Betoningen av högstatusdiskurser kan också bidra till att elevers och studenters egna språkliga resurser framstår som bristfälliga (Janks, 2010). Forskning inom skriv- och genrestudier har återkommande visat att det kan finnas en betydande klyfta mellan studenters deklarativa kunskap om skrivnormer och deras faktiska förmåga att realisera dessa i egna texter (Beaufort, 2007; Freedman, 1994; Negretti & McGrath, 2018; Tardy, 2009). Metadiskursiv medvetenhet kan därmed utgöra en viktig resurs för skrivutveckling, men den behöver utvecklas i nära relation till konkreta uppgifter där kunskapen kan omsättas i handling.

Vidare kan ett ensidigt fokus på det specifika i en viss litteracitetspraktik också osynliggöra det som delas mellan olika praktiker (Brandt & Clinton, 2002; Gillen & Siu-yee Ho, 2019). Detta aktualiserar vidare hur undervisning kan stödja elever och studenter som rör sig mellan flera praktiker med delvis motstridiga normer.

Fokus på att navigera mellan litteracitetspraktiker

En sista typ av skrivundervisning i denna översikt riktar fokus mot att navigera mellan olika litteracitetspraktiker genom att synliggöra skillnader mellan dem och vad dessa skillnader grundar sig i. Denna typ av undervisning kan även den knytas till Lea och Streets (1998) modell *academic literacies* men också till diskurser där skrivande förstås som något sociopolitiskt (Ivanič, 2004; Wingate, 2015), eller en typ av läsarorienterad skrivundervisning med fokus på makt (Hyland, 2021). Den explicita skrivundervisning som designas och prövas i delstudie III har som primära utgångspunkt att synliggöra praktikspecifika drag, men syftar också till att hjälpa eleverna att navigera mellan olika litteracitetspraktiker.

Ett sätt att hjälpa studenter att navigera bland normer i olika litteracitetspraktiker är att jämföra olika litteracitetspraktiker med varandra. Johns (1997) *socioliterate approach* bygger på att studenter får utforska och jämföra olika ämnesdiskurser för att förstå skrivande som social praktik. På liknande sätt föreslår Ivanič (2004) i sin modell *learners as ethnographers* att studenter analyserar sina egna litteracitetspraktiker, exempelvis genom att jämföra texter och intervjua aktörer i sin utbildningsmiljö. Båda ansatserna syftar till att stärka studenters metadiskursiva medvetenhet och deras förmåga att navigera mellan olika normer för skrivande och källanvändning.

I spänningsfältet mellan brett tillämpbar generisk skrivundervisning och riktad ämnes- eller praktikspecifik skrivundervisning har Collin (2014), Heller (2010) och

Brozo med flera (2013) föreslagit en medelväg, där generella skrivstrategier kontextualiseras och jämförs i olika ämnen. Syftet är då att hjälpa elever och studenter att navigera mellan konventioner i olika praktiker. De betonar att sådan undervisning kan vara särskilt motiverad i motsvarande högstadiet och gymnasieskolan utifrån att det är svårt för lärare här att på ett realistiskt sätt kunna förbereda elever för akademins skrivande. Utifrån ett sådant synsätt menar Collin (2014) att det är mer relevant att elever kan utveckla en slags kritisk litteracitet genom att jämföra de diskursiva processer som formar olika texter. Brozo med flera (2013) förespråkar i sin tur en kombination av generiska och ämnesspecifika strategier utifrån att det inte är rimligt att undervisa om alla ämnesspecifika drag för högstadie- och gymnasieelever. Heller (2010, s. 272) argumenterar i samma riktning och beskriver då *diskursiv flexibilitet* som ett mål för undervisningen: ”The goal should be to make students aware of how differing discourses function in the world, aware of their differences, and aware of their own ability to shift back and forth among them, both in and out of school”. Diskursiv flexibilitet avser då förmågan att förstå och anpassa sig till att normer för skrivande varierar mellan olika (ämnes)diskurser.

En styrka med undervisning som hjälper elever och studenter att navigera mellan olika konventioner är att den, i enlighet med ett academic literacies-perspektiv, kan synliggöra de eventuella motsättningar som studenten måste förhandla i olika litteracitetspraktiker (jfr Lea & Street, 1998). I likhet med undervisning som fokuserar på att synliggöra specifika drag i en viss praktik kan sådan skrivundervisning också få en emancipatorisk funktion genom att avtäcka de normer som ofta tas för givna. Genom att jämföra olika praktiker med varandra öppnas också möjligheten för att ifrågasätta normerna i en viss praktik (jfr Janks, 2010), vilket i större utsträckning än andra typer av skrivundervisning knyter den till en sociopolitisk diskurs (jfr Ivanič, 2004; Wingate, 2015).

I relation till källanvändning har flera studier diskuterat hur undervisning kan hjälpa studenter att förstå och navigera normer kring plagiering i olika akademiska sammanhang. Price (2002) analyserade studenters erfarenheter av anklagelser om plagiering genom intervjuer och fallstudier av undervisningssituationer i högre utbildning. Genom att relatera dessa till institutionella policyer visade studien hur studenter ofta saknar en tydlig förståelse för hur källor ska användas i olika akademiska kontexter. Price föreslår därför undervisningsstrategier där studenter ges möjlighet att diskutera konkreta exempel på källanvändning och där normer kring plagiering synliggörs och problematiseras i relation till specifika skrivsituationer. Gregory (2021) undersökte på liknande sätt hur förståelser av plagiering formas i akademiska diskurser genom en genomgång av forskningsartiklar om plagiering publicerade mellan 1999 och 2019, analyserade med hjälp av integrativ social kontraktsteori. Analysen visade att det saknas en enhetlig konsensus kring vad som räknas som korrekt källanvändning i akademiskt skrivande. Utifrån detta argumenterar Gregory för undervisningsformer där studenter ges möjlighet att analysera och kritiskt granska policydokument om akademisk integritet. Såvitt känt har dock

dessa förslag främst formulerats på teoretisk grund och har i begränsad utsträckning prövats i interventionsstudier där effekter på studenters skrivande systematiskt undersökts.

Kritik som riktas mot undervisning med fokus på att navigera mellan olika litteracitetspraktiker är att jämförelser mellan praktiker riskerar att bli ytliga och schematiska. Uppmärksamheten kan då komma att riktas mot synliga textdrag snarare än mot de epistemologiska och kommunikativa syften som formar källanvändning i olika sammanhang (jfr Hyland, 2021). Att utveckla metadiskursiv medvetenhet innebär inte heller nödvändigtvis att studenter förmår omsätta denna förståelse i praktiskt skrivande (Beaufort, 2007; Freedman, 1994; Negretti & McGrath, 2018; Tardy, 2009). Att få syn på skillnader mellan olika litteracitetspraktiker kan därmed utgöra en viktig resurs för skrivutveckling, men den behöver utvecklas i nära relation till en viss praktik där kunskapen kan omsättas i handling.

Mot denna bakgrund presenteras i nästa kapitel det teoretiska och metodologiska ramverk som ligger till grund för avhandlingens analyser och undervisningsdesign.

KAPITEL 3

Teoretiskt och metodologiskt ramverk

I detta kapitel presenteras det teoretiska och metodologiska ramverk som väglett studiernas design och analys tillsammans med de språkvetenskapliga perspektiv på skrivande och källanvändning som introducerats i forskningsbakgrunden. Kapitlet inleds med en genomgång av fenomenografi, variationsteori och learning study. Därefter följer ett avsnitt om genomförandet i avhandlingens olika delstudier med fokus på urval, datainsamling och etiska överväganden. Sist redogörs för de olika analyser som genomförts.

Fenomenografi

I denna avhandling används en fenomenografisk ansats för att undersöka hur elever och studenter erfar källanvändning i akademiskt skrivande. Fenomenografi är en empiriskt grundad forskningsansats som syftar till att kartlägga och beskriva variationen i hur människor erfar ett visst fenomen (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). Det fenomen som undersöks här är *källanvändning i akademiskt skrivande* (fortsättningsvis *källanvändning*).

Centralt för fenomenografin är distinktionen mellan *första* och *andra ordningens perspektiv*. Första ordningens perspektiv fokuserar på hur ett fenomen "är", såsom dess objektiva karaktäristika eller funktion. Andra ordningens perspektiv riktar sig i stället mot hur fenomenet *erfars* av andra, det vill säga vilken mening de tillskriver fenomenet och hur detta kommer till uttryck. Att utgå från ett andra ordningens perspektiv innebär i denna avhandling att de fenomenografiska delstudierna I, II och IV tar sin utgångspunkt i elevernas och studenternas sätt att ta sig an källor i akademiskt skrivande och vilken mening de tillskriver denna handling. Intresset riktas således mot hur fenomenet källanvändning erfars.

Ansatsen vilar på en icke-dualistisk syn på världen, där subjekt och objekt, individ och värld, förstås som ömsesidigt relaterade. Som Marton och Booth (1997, s. 13) uttrycker det: ”There is not a real world ‘out here’ and a subjective world ‘in here’. The world is not constructed by the learner, nor is it imposed upon her; it is constituted as an internal relation between them.” Handlingar ses som uttryck för hur någon erfarit något, men relationen mellan erfarande och handling är inte kausal utan logisk (Marton, 2015). Det innebär att erfarande och handling ses som ömsesidigt sammanflätade, snarare än att det ena följer på det andra.

Två närliggande forskningsfält vars gränser är viktiga att tydliggöra i relation till fenomenografi är psykologiskt respektive lingvistiskt orienterad skrivforskning. I relation till psykologiska perspektiv ger fenomenografin inga förklaringar till hur individuella kognitiva mekanismer eller känslotillstånd påverkar elevers och studenters källanvändning och skrivutveckling. Sådana frågor ligger utanför ansatsens analytiska fokus. I relation till lingvistiskt orienterad skrivforskning riktas analysen inte primärt mot att beskriva språkliga mönster i sig, såsom *parafrasering* eller *lapptäckesskrivande*. I stället riktas uppmärksamheten mot hur fenomenet källanvändning erfars av de lärande och hur detta kommer till uttryck i deras sätt att ta sig an källor i skrivandet, exempelvis genom parafrasering och lapptäckesskrivande.

Fenomenografisk forskning syftar till att identifiera kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen och beskriver dessa i ett så kallat *utfallsrum*. Ett utfallsrum består av beskrivningskategorier som vanligtvis relaterar till varandra i en hierarkisk struktur. Denna struktur speglar variationen i erfaranden, från mer begränsade till mer komplexa sätt att erfara. Det är viktigt att understryka att det inte handlar om att kategorisera individuella elever och studenter. Fokus ligger inte på individen som sådan, utan på de olika sätt som ett fenomen kan erfaras inom en grupp på en kollektiv nivå (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997).

Fenomenografins fokus på den kollektiva nivån vilar på antagandet att variationen i hur ett fenomen erfars är begränsad och delad mellan människor som lever i en gemensam värld. Som Marton (1981) framhåller existerar det mellan det helt individuella och det helt gemensamma en analytiskt relevant nivå av erfaranden som är värd att studera. Dessa olika sätt att erfara uttrycker variationen i hur ett fenomen kan framträda för en grupp. De olika sätten att erfara konkretiseras genom individuella utsagor men representerar en kollektiv erfarenhetsrepertoar som utvecklas av människor som lever i en gemensam värld (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997). I avhandlingens delstudier kan den gemensamma världen förstås som de institutionella och diskursiva sammanhang där källanvändning praktiseras, det vill säga gymnasieskolan och högre utbildning med deras uppgifter, normer och förväntningar på akademiskt skrivande. Gruppen som erfar fenomenet utgörs i avhandlingen av de elever och studenter som deltar i de olika delstudierna. Det är deras samlade erfarenheter som ligger till grund för den kollektiva nivå av sätt att erfara källanvändning som beskrivs i avhandlingen.

Genom att analysera den kollektiva variationen i hur källanvändning erfars blir det möjligt att identifiera hur erfarandena skiljer sig åt på kvalitativa sätt. Sådan kunskap är relevant för elever, studenter och lärare på flera sätt. För det första kan den beskriva kunnandets kännetecken och möjliga progressioner, det vill säga vad kunnandet innebär och vad som skiljer ett mindre utvecklat sätt att använda källor från ett mer utvecklat. För det andra kan de skillnader som framträder mellan beskrivningskategorier i en fenomenografisk analys peka på vilka aspekter av fenomenet som är avgörande för ett mer utvecklat sätt att erfara det (Kullberg & Ingerman, 2022; Pang & Ki, 2016). Dessa aspekter kan ses som *kritiska aspekter*.

Kritiska är de aspekter som en elev eller student behöver urskilja för att kunna förändra eller fördjupa sitt sätt att erfara, men ännu inte urskilt (Marton, 2015, s. 26–27).

De kritiska aspekterna representerar de aspekter av fenomenet som behöver urskiljas för att ett nytt, mer kraftfullt sätt att erfara det ska bli möjligt. Utifrån fenomenografins grundantaganden förstås lärande som en förändring i hur ett fenomen erfars (Marton & Booth, 1997). Det handlar inte bara om att tillägna sig information i kvantitativ bemärkelse, utan om att se något på ett nytt sätt genom att urskilja aspekter som tidigare varit integrerade eller osynliga. En sådan förändring innebär att individens sätt att erfara blir mer differentierat, integrerat eller flexibelt. De kritiska aspekterna är emellertid dynamiska. De uppstår i mötet mellan ett visst innehåll och hur detta erfars av en viss grupp av lärande individer. Kritiska aspekter ska således inte förstås som slutgiltiga eller universella beskrivningar av ett fenomen. De är empiriskt grundade och är öppna för vidare prövning, omformulering och precisering i andra undervisningskontexter.

Möjligheten att identifiera kritiska aspekter och den didaktiska potential som följer med dessa är en viktig anledning till att fenomenografi har valts som forskningsansats i denna avhandling. Att ta utgångspunkt i de lärandes sätt att erfara fenomenet är i denna avhandling inte enbart ett metodologiskt val, utan också en grundläggande didaktisk utgångspunkt: undervisning behöver rikta sig mot det som ännu inte blivit synligt eller möjligt att urskilja för den lärande. Som Kullberg med flera (2024) formulerar det: ”it is only when we know what the learners know and how they experience what is taught that we know what to teach” (s. 46). Sådan kunskap kan även synliggöra skillnader mellan lärarens och elevens eller studentens perspektiv, något som ofta är avgörande för att undervisning ska kunna leda till lärande (Marton, 2015).

Tidigare forskning om källanvändning har i huvudsak anlagt ett första ordningens perspektiv, där fokus legat på att beskriva vad källanvändning är eller hur den tar sig uttryck i texter, ofta med utgångspunkt i kognitiva processer eller sociala praktiker (se t.ex. Bereiter & Scardamalia, 1987; Howard, 1999; Howard m.fl., 2010; Jamieson & Howard, 2011; Mateos & Solé, 2009; Wette, 2021). Samtidigt har den kognitivt inriktade forskningens mer generella modeller för skrivutveckling kritiserats för att bli alltför dekontextualiserade och därmed begränsade i vilken skrivutveckling som är möjlig (se Hyland, 2021; Wingate, 2015). Det har också visat sig att etnografiska studier av akademiskt skrivande som sociala praktiker är svåra att omsätta i generella och undervisningsnära skrivdidaktiska modeller som kan tillämpas över ämnes- och utbildningskontexter (se Lea & Street, 2006; Lillis & Harrington, 2015; Wingate, 2015; Wingate & Tribble, 2012). I relation till detta ligger avhandlingens fenomenografiska bidrag i stället i att studera en nivå av erfaranden som befinner sig *mellan* det helt gemensamma och det helt individuella (jfr Marton & Booth, 1997).

Fenomenografins kunskapsbidrag i den här avhandlingen behöver förstås i relation till den kontext som omgärdar källanvändningen som undersöks här. Det finns

en viktig skillnad mellan hur fenomenografin och etnografiskt orienterad skrivforskning som är vanlig inom fältet academic literacies, analyserar den kontext som omgärdar skrivandet. Inom academic literacies-perspektivet analyseras vanligen akademiskt skrivande som en social praktik där språkliga handlingar formas av institutionella villkor, ämnesspecifika normer och deltagande i olika litteracitetspraktiker (se t.ex. Lea & Street, 1998, 2006). Denna avhandling utgår också ifrån att skrivande är en social praktik, att normer för skrivande varierar mellan litteracitetspraktiker och kan knytas till kunskapsbyggande och meningsskapande i olika ämnesdiscipliner. Inom fenomenografin förstås kontext emellertid som relationen mellan en individ och det fenomen som erfars. Det som omger ett fenomen, inklusive dess konturer, kallas för *extern horisont* (Marton & Booth, 1997, s. 87). Den externa horisonten kan ses som den kontext mot vilken fenomenet framträder. I avhandlingen analyseras den externa horisonten från andra ordningens perspektiv, det vill säga *hur den framträder och ges mening* för elever och studenter. Skrivsituationen analyseras emellertid inte *i sig* från första ordningens perspektiv i termer av institutionella villkor, ämnesspecifika normer och möjligheten till deltagande i en viss praktik.

Sammanfattningsvis erbjuder fenomenografin en ansats för att synliggöra variationen i elevers och studenters erfaranden av källanvändning och för att identifiera de aspekter som är kritiska för att utveckla detta kunnande. Däremot erbjuder fenomenografin i sig inga principer för hur dessa kritiska aspekter kan göras till föremål för undervisning. För att kunna gå från en analytisk beskrivning av kunnandets variation till frågor om hur undervisning kan utformas för att stödja lärande, behövs därför ett teoretiskt ramverk som fokuserar på relationen mellan variation i erfarande och undervisningens utformning. I denna avhandling fyller variationsteorin denna funktion.

Variationsteori

Medan fenomenografin syftar till att beskriva variationen i hur människor erfar ett fenomen, riktar variationsteorin fokus mot vad som möjliggör mer kvalificerade sätt att erfara, vad som skapar förutsättningar för *lärande*. Variationsteorin bygger vidare på fenomenografins syn på lärande som en förändring i hur ett fenomen erfars. En central utgångspunkt är därför att undervisning bör rikta fokus mot kritiska aspekter för att möjliggöra lärande (Marton, 2015).

Inom variationsteorin relateras kritiska aspekter till ett specifikt *lärandeobjekt*, det vill säga det kunnande som undervisningen syftar till att utveckla (Marton, 2015, s. 13–14). Att lärandeobjektet förstås som ett kunnande innebär att det rymmer både ett *direkt* och ett *indirekt lärandeobjekt*. Det direkta lärandeobjektet avser det innehåll som ska läras. Det indirekta lärandeobjektet avser i sin tur det sätt att ta sig an innehållet, den förmåga, som undervisningen samtidigt syftar till att utveckla (Marton, 2015, s. 84).

I relation till en fenomenografisk studie kan lärandeobjektet vara detsamma som ett fenomen, eller en avgränsad del av ett sådant. I relation till eventuella läroplansmål är de ofta en tydligt avgränsad del av ett större lärandemål, något som går att uppnå på en lektion. Kritiska aspekter, i sin tur, är de aspekter som elever eller studenter behöver urskilja för att kunna uppfatta lärandeobjektet på det avsedda sättet, men ännu inte urskilt (Kullberg m.fl., 2024, s. 21).

I denna avhandling används både fenomenografins (delstudie I, II och IV) och variationsteorins analytiska ingångar (delstudie III) för att finna kritiska aspekter. Till skillnad från fenomenografin, där kritiska aspekter härleds ur analysen av ett utfallsrum, kan de i variationsteoretiska studier identifieras i direkt relation till en konkret undervisningspraktik. Identifieringen sker genom en analys av lärandeobjektet i relation till elevers sätt att förstå det. Detta görs då genom att analysera (1) lärandeobjektet (2) hur undervisningen möjliggjorde urskiljning av olika aspekter av lärandeobjektet samt (3) skillnader i hur elever urskilde lärandeobjektet före och efter undervisningen. Genom att relatera dessa analyser till varandra kan det bli möjligt att identifiera vilka aspekter av lärandeobjektet som ännu inte är urskilda, men som behöver urskiljas för att ett mer utvecklat kunnande ska bli möjligt. Dessa aspekter förstås som kritiska i relation till ett specifikt lärandeobjekt och en specifik elevgrupp.

För att lärande ska göras möjligt behöver undervisningen utformas så att kritiska aspekter varierar mot en i övrigt invariant bakgrund. Det innebär att i de exempel som visas tillåts endast den kritiska aspekten att variera, medan allt annat är konstant. För att kunna göra detta behöver varje kritisk aspekt förstås som en dimension av variation. Det innebär att den kritiska aspekten kan framträda med olika *värden* (Marton, 2015, s. 47). Om elever och studenter ska få syn på vad ett visst referenssystem såsom *American Psychology Associations* sjunde upplaga av referenssystem (APA 7) innebär, kan exempelvis referenser utifrån detta system tillsammans med referenser från andra referenssystem såsom *Harvard* och *Oxford* utgöra värden i dimensionen. Genom att kontrastera dessa värden i dimensionen av variation blir det möjligt för den som ska lära att urskilja dels vad ett referenssystem är, dels vad referenssystemet APA 7 innebär. Viktigt är då att endast de värden som elever och studenter ska urskilja varierar. Allt annat, såsom faktapåståendena och texten i sin helhet, bör hållas invariant i möjligaste mån. Denna *kontrastering* utgör det första av tre variationsmönster som möjliggör lärande utifrån variationsteoretiska antaganden. Det är också i mötet med kontrasterande exempel som den kritiska aspekten blir möjlig att separera från helheten och tillskriva betydelse (Marton, 2015, s. 49). I undervisningen utgör därför detta ofta det viktigaste variationsmönstret.

I undervisning är det vanligt att visa goda exempel på det man vill att eleven eller studenten ska lära sig. Inom variationsteorin benämns detta *generalisering* (Marton, 2015, s. 50). I fallet med referenssystem skulle detta kunna innebära att få se olika texter, med olika typer av faktapåståenden och som alla följer APA 7. Genom att samma aspekt återkommer i olika sammanhang får elever och studenter möjlighet att få syn på vad som är lika och var gränserna går för referenssystemet. På så vis kan

kunskapen generaliseras. Viktigt att poängtera här är emellertid att det utifrån variationsteorins antaganden inte är möjligt att generalisera kunskap, ifall den kritiska aspekten inte först separerats från helheten och urskilts genom kontrastering (se Marton, 2015).

Det tredje variationsmönstret, *fusion*, innebär att flera kritiska aspekter varieras samtidigt för att deras inbördes relationer ska kunna urskiljas (Marton, 2015, s. 51). I fallet med att lära sig följa ett referenssystem skulle detta kunna innebära att den som ska lära får ta del av och diskutera syftet med att följa ett visst referenssystem i texter från olika ämnesområden. Här handlar det också om att ha urskilt att skrivande är en social praktik och att konventioner varierar över ämnen. Genom att olika sociala praktiker och referenssystem varierar samtidigt kan den inbördes relationen mellan dem synliggöras. I detta fall skulle det kunna handla om hur valet av referenssystem och kan kopplas till kunskapsbyggande i olika ämnestraditioner.

Viktigt att poängtera är att urskiljandet av något utifrån variationsteoretiska antaganden inte handlar om att elever och studenter ska informeras om vilka de kritiska aspekterna är. Det är inte tillräckligt att läraren pekar ut dem, de måste *urskiljas*. Det är i den lärandes egen upplevelse som lärandet sker och det är detta en undervisningsdesign kan *möjliggöra* (Kullberg m.fl., 2024).

Sammanfattningsvis erbjuder variationsteorin principer för att designa och analysera undervisning i källanvändning genom att identifiera kritiska aspekter och iscensätta variationsmönster som gör dem möjliga att urskilja. För att undersöka hur sådana principer kan omsättas i systematisk undervisningsutveckling i konkreta klassrumssammanhang krävs emellertid en forskningsansats som förenar teori, undervisningsdesign och empirisk prövning. I denna avhandling utgör *learning study* en sådan ansats, där variationsteoretiska antaganden används som grund för att planera, genomföra, analysera och revidera undervisning i iterativa cykler.

Learning study

Learning study är en praktiknära undervisningsutvecklande forskningsansats som förenar lärares erfarenhetskunskap med en teori om lärande, vanligen variationsteori. Genom att använda variationsteori i planering, genomförande och analys av undervisning tillsammans med lärares erfarenhetsbaserade kunskap kan ansatsen generera kunskap om vad det innebär att kunna något och hur detta kunnande kan utvecklas genom undervisning (Carlgren, 2012, 2019). Det gör ansatsen väl lämpad för att undersöka källanvändning som kunnande och undervisningsinnehåll i denna avhandling. Learning study fungerar i avhandlingen som en metodologisk ram som gör det möjligt att pröva variationsteoretiska antaganden i konkret undervisningspraktik i delstudie III.

Learning study har vuxit fram som en vidareutveckling av *lesson study*. Lesson study är en modell för kollegial undervisningsutveckling där lärare gemensamt planerar, genomför, observerar och reviderar en lektion. I likhet med en sådan ansats

är lärarens erfarenheter även i learning study avgörande vid planering, genomförande och analys av undervisning. Skillnaden är att undervisningen i en learning study inte bara utvecklas genom lärarnas erfarenheter och observationer, utan också genom en teoretisk modell för lärande. I en learning study som bygger på variationsteori undersöks vilka aspekter av lärandeobjektet som är kritiska för att eleverna ska kunna utveckla sitt kunnande. Därutöver prövas hur undervisningen kan utformas för att synliggöra dessa aspekter för eleverna. Skillnaden är att undervisningen i en learning study inte bara utvecklas genom lärarnas erfarenheter och observationer, utan också genom en teoretisk modell för lärande. I en learning study som bygger på variationsteori undersöks vilka aspekter av lärandeobjektet som är kritiska för att eleverna ska kunna utveckla sitt kunnande. Därutöver prövas hur undervisningen kan utformas för att synliggöra dessa aspekter. Detta sker genom en systematisk analys av elevernas kunnande före och efter undervisningen, vanligtvis med hjälp av för- och eftertest (E. C. K. Cheng & Lo, 2013; Kullberg m.fl., 2024; Marton, 2015).

En learning study genomförs i iterativa cykler där ett lärandeobjekt identifieras, analyseras och bearbetas genom systematiskt designad undervisning. I ett samarbete mellan lärare och forskare identifieras först ett lärandeobjekt som bedöms som centralt och viktigt, men samtidigt svårt för elever eller studenter att förstå. De kritiska aspekterna kan därefter identifieras på olika sätt. I vissa learning studies utgår identifieringen främst från lärares erfarenheter, analys av elevers missförstånd eller ämneskunskap (se t.ex. Kullberg m.fl., 2024). I studier som bygger på en fenomenografisk ansats, så kallad *phenomenography-variation theory* (PVT) föregås däremot designarbetet av en fenomenografisk kartläggning av hur elever erfar det fenomen som är centralt för lärandeobjektet. Genom analysen av de kvalitativt skilda sätt på vilka fenomenet erfars kan preliminära kritiska aspekter identifieras (se Durden, 2018; Thorsten & Tväråna, 2023). Dessa aspekter prövas sedan och preciseras vidare genom att en eller flera forskningslektioner genomförs och analyseras.

Learning study innebär inte enbart utveckling av undervisning, utan fungerar, likt lesson study, också som en form av professionellt lärande för de lärare som deltar. Som Lewis (2015) beskriver det innebär samarbete i den här typen av studier ofta att lärare börjar se sin egen undervisning som ett föremål för gemensam undersökning, snarare än en individuell prestation. En utmaning för medverkande lärare och forskare är emellertid att komma bortom det som uppfattas som givet och självklart (Adamson & Walker, 2011; Thorsten & Johansson, 2017). En annan utmaning är att få lärarna att bidra med sina perspektiv i gemensamma diskussioner. Här kan forskarens auktoritet hämma lärarnas möjlighet att bidra med sina perspektiv (Carlgren m.fl., 2017).

Sammanfattningsvis erbjuder learning study en systematisk och praktiknära ansats för att utveckla undervisning genom att integrera lärares erfarenheter och teoretisk kunskap. För denna avhandling innebär det att learning study gör det möjligt att både identifiera aspekter som är kritiska för att utveckla en mer komplex källanvändning och att utveckla en undervisningsdesign som kan stödja elevers och

studenters skrivutveckling. I nästa kapitel visar jag konkret hur detta har tagit form i de olika delstudierna och hur det teoretiska ramverket anpassats för att kunna besvara forskningsfrågorna.

Genomförande

Avhandlingen består av fyra delstudier med olika metodologiska angreppssätt som tillsammans utforskar hur källanvändning kan göras undervisningsbart utifrån en fenomenografisk ansats och utifrån variationsteoretiska principer för lärande. Studierna hålls vidare samman av en gemensam teoretisk grund i källanvändning som ett komplext och situerat skrivkunnande. I detta avsnitt redogörs för hur urval, datainsamling och analysförfarande har genomförts i de fyra delstudierna. I relation till detta redogörs också för de etiska överväganden som gjorts.

Urval, datainsamling och etiska överväganden

Fyra delstudier genomfördes inom ramen för avhandlingsprojektet. Urvalet i de fyra delstudierna var kombinerat målstyrt och bekvämlighetsbaserat (T. Clark m.fl., 2021). Det var målstyrt på så vis att det avsåg att medvetet täcka både gymnasieskolan och högre utbildning för att synliggöra hur källanvändning kan erfars på olika utbildningsnivåer. Det var också målstyrt på så vis att de litteracitetspraktiker inom vilka källanvändning undersöks återfinns inom humaniora och samhällsvetenskap, med tyngdvikt på det senare. Det var ett bekvämlighetsurval på så sätt att i delstudie I gavs studenter som besökte språkverkstaden där jag arbetade möjlighet att delta. I delstudie II–IV deltog elever och studenter vars lärare, på eget initiativ, hade anmält intresse för att genomföra ett undervisningsutvecklande projekt i samarbete med mig som forskare.

Den första delstudien genomfördes vid en språkverkstad på ett stort lärosäte och bygger på intervjuer och studenttexter som analyserats fenomenografiskt. Datainsamlingen gjordes i samband med mina masterstudier i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet och analysen som resultatet bygger på är en fördjupad reanalys av den empiri som utgör grund för min magisteruppsats (Hellman, 2020). Studenter som sökte skrivstöd på språkverkstaden erbjöds att delta och totalt intervjuades 13 studenter från olika utbildningsprogram inom samhällsvetenskap och humaniora om de texter de arbetade med. Dessa texter ingick också i datamaterialet. Materialet transkriberades och analyserades fenomenografiskt för att konstruera ett utfallsrum över kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning i högre utbildning.

Den andra delstudien genomfördes i gymnasieskolan och syftade till att beskriva hur gymnasieelever erfar källanvändning i utredande skrivande i ämnet svenska. Totalt deltog 73 elever från årskurs 1–3 på samhällsvetenskapligt program. Eleverna skrev utredande texter inom ramen för sin ordinarie undervisning och 11 av dem intervjuades i samband med detta. Både texter och intervjuer utgjorde underlag för

fenomenografisk analys som syftade till att beskriva kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning i gymnasieskolan.

Den tredje delstudien skiljer sig metodologiskt från de övriga genom att den genomfördes som en learning study med variationsteori som analytiskt ramverk. Studien genomfördes i årskurs två på samma gymnasieskola som den andra delstudien. Två erfarna gymnasielärare deltog tillsammans med sina klasser, och totalt omfattade studien 82 elever i tre grupper. Genom learning study-processen samlades 246 utredande elevtexter in, tillsammans med tre videoinspelade forskningslektioner och mötesanteckningar från planerings- och analysarbete. Videoinspelningarna fokuserade på lärarens genomförande av lektionen för att möjliggöra detaljerad analys av undervisningsinnehållet. Det videoinspelade materialet analyserades med hjälp av variationsteori och användes för att se vilket lärande som gjorts möjligt. Elevernas källanvändning i för- och eftertest bedömdes med en matris som togs fram för ändamålet. Lärarna som deltog i learning studyn är medförfattare till delstudie III. Deras medförfattarskap är en del av det deltagarorienterade förhållningssätt som kännetecknar praktiknära undervisningsutvecklande forskning.

Den fjärde delstudien genomfördes i högre utbildning och kombinerade fenomenografisk analys av såväl intervjuutsagor och studenttexter som skrivundervisning. Totalt deltog 27 studenter inom offentlig förvaltning på kandidat- och masternivå. De skrev så kallade pm som syftade till att sammanfatta och diskutera kurslitteraturen i organisationsteori inför kommande seminarium. Studien utformades i samverkan med lärare som ville utveckla undervisningen inom ämnet. Materialet bestod av 14 pm, 14 intervjuer där studenterna fick reflektera över sina pm, samt två seminarier i akademiskt skrivande där studenterna arbetade med fingerade studenttexter. Materialet analyserades fenomenografiskt för att synliggöra variation i hur källanvändning erfars och för att identifiera aspekter som är kritiska för att utveckla kunnandet.

Tillsammans utgör de fyra delstudierna en sammanhängande forskningsdesign som möjliggör både beskrivning och didaktisk prövning av källanvändning som kunnande. Delstudie I och II kartlägger variationen i hur studenter respektive gymnasieelever erfar källanvändning. Delstudie III bygger vidare på dessa resultat genom att pröva hur kritiska aspekter av källanvändning kan göras urskiljbara i undervisning, och visar därmed hur teoretiskt identifierade kritiska aspekter kan hanteras didaktiskt. Delstudie IV återvänder till högre utbildning och fördjupar förståelsen av studenternas sätt att erfara källanvändning i specifik praktik. Sammantaget möjliggör designen att både beskriva källanvändning som ett kunnande och att pröva hur undervisning kan utformas för att stödja progression från enklare till mer kvalificerade sätt att använda källor i akademiskt skrivande. En sammanfattande översikt över datainsamling och analys i de fyra delstudierna presenteras i Tabell 3.

Tabell 3: *Översikt över datainsamling och analys i avhandlingens delstudier*

Delstudie			
I	Studenter som besökt språkverkstad (n=13)	12 intervjuer (15–47 min), 12 studenttexter	Fenomenografisk analys
II	Gymnasieelever i åk 1–3 på samhällsvetenskapligt program (n=73)	11 intervjuer (21–32 min), 73 elevtexter	Fenomenografisk analys
III	Gymnasieelever i åk 2 i tre gymnasieklasser på samhällsvetenskapligt program (n=82), två undervisande lärare	246 elevtexter, 3 videofilmade lektioner (≈4,5 h), mötes-anteckningar	Variationsteoretisk analys Analys av elevers kunnande
IV	Högskolestudenter på kandidat- och masterprogram i offentlig förvaltning (n=27)	14 intervjuer (24–36 min), 14 studenttexter, 2 videofilmade lektioner (≈2 h)	Fenomenografisk analys

Samtliga delstudier bedrevs i enlighet med god forskningssed och dess grundprinciper (Vetenskapsrådet, 2024). Deltagarna informerades skriftligt och muntligt om studiens syfte, om frivilligheten i deltagandet och om att de när som helst kunde avbryta utan konsekvenser. Särskilt betonades att medverkan inte påverkade elevernas eller studenternas betyg. Samtyckesblankett för de olika delstudierna bifogas som Bilaga 1–4. Alla data: intervjuer, texter, video- och ljudfiler samt anteckningar har pseudonymiserats och hanterats i enlighet med gällande dataskyddsrutiner. Detta innebär bland annat att data förvaras och arkiveras i enlighet med högskolans rutiner.

Eftersom delstudie III och IV innefattade att videofilma undervisning genomfördes en etikprövning. Denna har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr 2022-06931-01). Beslutet innehöll särskilda villkor som följdes i projektet, bland annat att information om videofilmning skulle framgå för deltagarna och att de som ville ta del av undervisningen och ställa frågor skulle ha möjlighet att göra detta utan att bli inspelade. I slutändan var det emellertid så att alla som tog del av forsknings-

lektionerna i tredje delstudien och seminarierna i den fjärde hade gett sitt samtycke till att delta och att undervisningen videoinspelades.

Lärarnas medförfattarskap i delstudie III innebär en potentiell risk för att den deltagande skolan och därmed de deltagande eleverna ska kunna identifieras. Denna risk bedöms dock som begränsad. Det empiriska materialet i form av elevutsagor och elevtexter är kopplat till samma uppgift, en utredande text om minoritetsspråk. Uppgiften är vanligt förekommande i gymnasieskolan och innehåller förhållandevis få personliga utsagor, vilket minskar möjligheterna att knyta enskilda bidrag till specifika individer eller sammanhang. I samtliga delstudier har de utdrag som presenteras valts med särskild varsamhet i syfte att ytterligare minska identifieringsrisken. Samtidigt aktualiserar studien forskningsetiska överväganden som är särskilt framträdande i praktiknära forskning, där forskningen bedrivs i nära samverkan med lärare och i specifika utbildningskontexter. Denna närhet kan innebära ökade möjligheter till igenkänning, men är samtidigt en förutsättning för att utveckla undervisningsrelevant kunskap. I enlighet med principer om att minimera risker för forskningspersoner och säkerställa konfidentialitet har därför särskild vikt lagts vid hur materialet anonymiseras, bearbetas och presenteras (Vetenskapsrådet, 2024).

Avhandlingens praktiknära ansats har inneburit att forskningsprocessen präglats av ett uttalat inifrånperspektiv. Detta innebär att min tidigare lärarerfarenhet, som svensklärare i gymnasieskolan och skrivhandledare i högre utbildning, tillsammans med de medverkande lärarnas undervisningserfarenheter i delstudie III och IV har varit avgörande för arbetet. Erfarenheterna rör dels vad som ofta är utmanande för elever och studenter, dels vad som i praktiken tenderar att fungera mer eller mindre väl i undervisning. Tillsammans med språkvetenskaplig kunskap om skrivande och källanvändning har dessa erfarenheter använts både för att identifiera de undervisningsproblem som ligger till grund för de olika delstudierna och för planering och genomförande av den undervisning som genomfördes i den tredje och fjärde delstudie. De analyser som avhandlingens resultat vilar på har också genomförts inom ramen för min samlade kunskap och erfarenhet. Hur detta inifrånperspektiv tar sig uttryck beskrivs utförligare i relation till respektive analysförfarande i detta kapitel.

Att vara forskare med ett inifrånperspektiv krävde i learning studyn i delstudie III medveten och kontinuerlig reflexivitet för att se förbi det förgivettagna och utmana lärarerfarenheten (jfr Adamson & Walker, 2011; Thorsten & Johansson, 2017). Därför har jag som forskare strävat efter att balansera närhet och distans. Jag har exempelvis varit delaktig i planering och genomförande av undervisning, men har strävat efter att analysera empirin med en forskande blick.

Fenomenografiska intervjuer

I delstudie I, II och IV samlades data bland annat in genom fenomenografiska intervjuer, vilka syftar till att fånga variationen i hur ett fenomen kan erfaras. Intervjuerna utgår från andra ordningens perspektiv där fokus ligger på hur fenomenet framträder

för den som intervjuas (Marton & Booth, 1997). I stället för att fråga deltagaren hur den erfar eller uppfattar fenomenet försöker den som intervjuar att skapa ett utrymme för den som intervjuas att ge uttryck för sitt sätt att erfara i relation till något konkret, ett exempel eller en specifik situation (Kullberg & Ingerman, 2022).

I samtliga fenomenografiska studier utgick intervjuerna från elevernas och studenternas egna texter och den källanvändning som kom till uttryck i dem. Genom att diskutera konkreta exempel på källanvändning fick elever och studenter möjlighet att reflektera över hur de gått tillväga och varför de gjort och skrivit på ett eller annat sätt. Det var på så vis både genom deras sätt att faktiskt använda källor i sina texter och deras sätt att beskriva varför de gjort som de gjort som deras sätt att erfara fenomenet framträdde. För att detta skulle vara möjligt var det viktigt att texterna skulle vara aktuella. I delstudie I utgick intervjuerna från utkast som studenterna just då arbetade med. I Delstudie II och IV var det texter som elever och studenter samma vecka skickat in till sina lärare.

Inför intervjuerna analyserades elevernas och studenternas texter översiktligt av mig som forskare för att möjliggöra fördjupade samtal om källanvändningen. Genom att ta del av texterna i förväg kunde jag systematiskt markera samtliga referenser. I denna förberedande läsning identifierades potentiella variationer i hur källor användes, såsom återkommande mönster, otydligheter eller inkonsekvenser i källanvändningen. Dessa iakttagelser låg sedan till grund för de frågor som ställdes under intervjun, i syfte att fördjupa förståelsen av hur elever och studenter erfar källanvändning.

Intervjuerna genomfördes som semistrukturerade och utforskande samtal, där syftet var att möjliggöra för deltagarna att artikulera sina sätt att erfara källanvändning. Intervjuerna började med inledande småprat om hur eleven och studenten upplevde det akademiska skrivandet i stort och den specifika uppgiften de hade framför sig. De utgick sedan från en gemensam intervjuguide med teman som syftade till att belysa olika aspekter av källanvändning. Intervjuguiden utgick från de områden som tidigare forskning om källandning belyst som centrala, såsom hur den egna rösten kommer till uttryck i relation till källorna, vad plagiering och att sammanfatta med egna ord innebär. Jag utgick också från områden som är mindre beskrivna i tidigare forskning, men som jag utifrån min lärarerfarenhet uppfattat är utmanande för elever och studenter, såsom referensens placering och utformning. Intervjuguiden berörde följande teman:

- syftet med att hänvisa till källor
- referensens utformning
- referensens placering
- att samla och sovra
- egen röst i relation till källorna
- plagiering.

Dessa teman syftade till att ge möjlighet för deltagaren att reflektera över arbetet med källorna som föregått skrivandet och de val som gjorts runt källanvändningen. Deltagarnas svar följdes ofta upp med fördjupande frågor såsom ”kan du ge ett exempel?” eller ”hur menar du?” för att fånga hur fenomenet erfors. Intervjun var således inte en neutral insamling av data, utan en gemensam utforskande process där min roll var att möjliggöra för den intervjuade att artikulera sitt sätt att erfara källanvändning. Intervjun avslutades med en öppen fråga om det var något ytterligare de ville ta upp om referenser och källhänvisning. Intervjuguiden i sin helhet finns bifogad som Bilaga 5.

I den fjärde delstudien vidareutvecklades intervjutekniken genom att kontrasterande texter användes som utgångspunkt för samtalen: dels det pm som stod i fokus för undersökningen, dels en hemtentamen studenterna skrivit några veckor tidigare. Detta gav möjligheter att kontrastera källanvändningen i pm:et mot källanvändningen i en annan typ av uppgift för att kunna precisera hur källanvändning erfors i den aktuella litteracitetspraktiken.

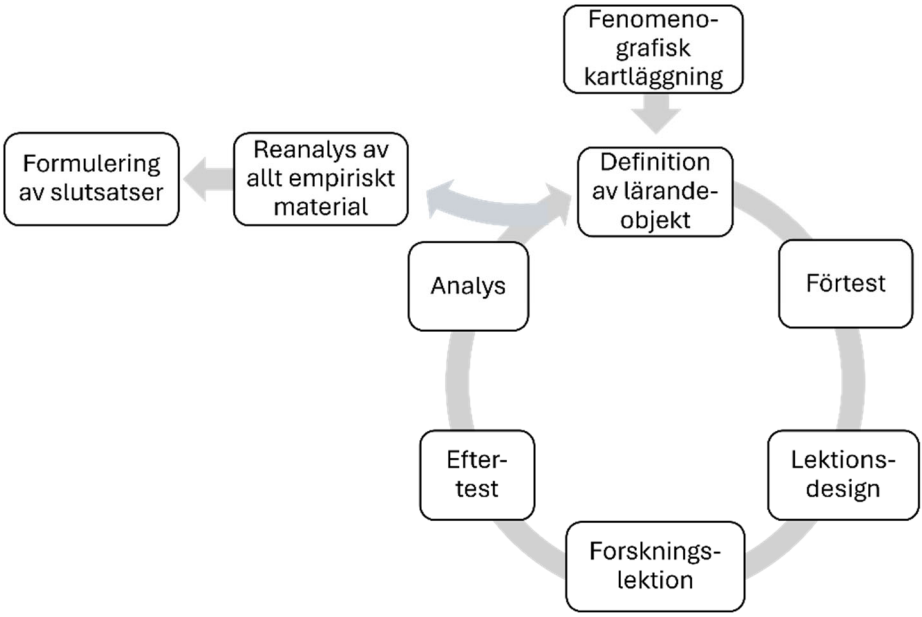
Samtliga intervjuer genomfördes i avskilda grupprum på deltagarnas skolor med undantag för tre av intervjuerna i den fjärde delstudien som genomfördes digitalt på studenternas önskemål.

Learning study-processen

Den tredje delstudien genomfördes som en learning study i tre iterativa cykler, där undervisningen successivt planerades, prövades, analyserades och reviderades. Varje cykel bestod av sex steg: (1) att definiera lärandeobjektet, (2) att genom ett förtest undersöka vilka aspekter av kunnandet eleverna redan urskilt, (3) att planera en lektionsdesign (4) genomföra en forskningslektion, (5) att genom ett eftertest utvärdera hur elevernas kunnande utvecklats, samt (6) att analysera vad som gjorts möjligt att lära och justera undervisningen inför nästa cykel (se Figur 1).

Forskningslektionerna bestod av explicit undervisning med fokus på att synliggöra drag i en viss litteracitetspraktik i första hand, i andra hand att hjälpa eleverna att navigera mellan litteracitetspraktiker (se avsnittet *Att undervisa i källanvändning*). I linje med Herzbergs (2001) resonemang om balansen mellan form och funktion var vi medvetna om att undervisningen inte fick bli likställd med regelstyrning. Det som skulle göras explicit behövde vara tillräckligt precist för att ge elever och studenter redskap att utveckla sitt akademiska skrivande, men samtidigt tillräckligt förankrat i den aktuella praktiken för att inte reducera källanvändning till efterlevnad av formella krav. I lektionsdesignen utgick vi från att de kritiska aspekter som identifierats i delstudie I och II och elevernas förtest skulle kunna skapa sådana möjligheter att balansera form och funktion. De kritiska aspekter som skulle urskiljas var: (A) att normerna för källhänvisning varierar mellan litteracitetspraktiker, (B) att källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll, samt (C) att eget innehåll skiljs från andras.

Figur 1: *Learning study-processen*



Learning study bygger på ett nära och jämlikt samarbete mellan forskare och lärare, vilket ställer särskilda krav på etisk medvetenhet och dialog (Carlgren, 2012, 2019; Carlgren m.fl., 2017). Min roll som forskare innebär därför en strävan efter att skapa förutsättningar för delad förståelse och gemensamt ansvarstagande för planering, genomförande och analys av undervisning. Detta gjordes genom att i början av studien komma överens om och skriva ner gemensamma ramar och mål, samt att jag som forskare inför och under våra gemensamma möten uppmuntrade lärarna att bidra med sina perspektiv och reflektioner och våga ifrågasätta sådant jag som forskare presenterade som de inte höll med om.

Tre forskningslektioner genomfördes, en i vardera klass, med mig som undervisande lärare och klassens ordinarie lärare som medaktörer. En viktig utgångspunkt var att den undervisning vi designade skulle vara praktiskt genomförbar för lärare, det vill säga inte mer tidskrävande att förbereda och genomföra än en vanlig lektion. De tre lektionerna hade samma struktur och byggde på exempel från autentiska elevtexter (förtesten).

För att undervisningen skulle kunna planeras och genomföras krävdes ett gemensamt metaspråk för att tala om skrivande och källanvändning. Den explicita undervisning som utvecklades i delstudie III behövde, för lärare och elever, artikulera rådande konventioner för källanvändning i den aktuella praktiken med ett relevant metaspråk. Detta metaspråk med begrepp som *avskrift*, *lapptäckesskrivande*, *parafras*, *syntetisering och kärnmening* hämtades i huvudsak från språkvetenskaplig forskning

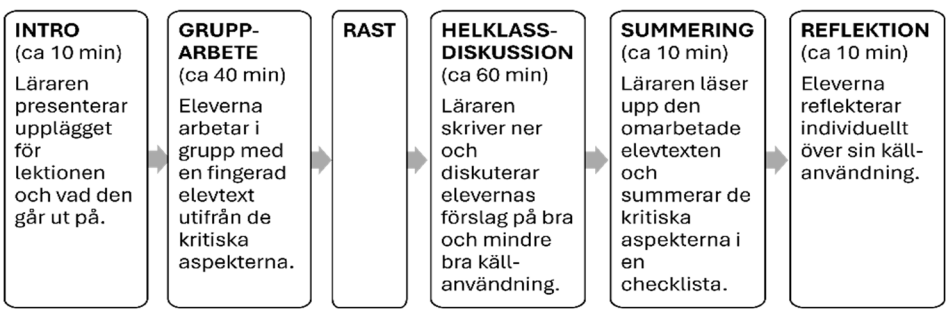
om källanvändning och från handböcker i akademiskt skrivande (se avsnittet *Elevers och studenters källanvändning*).

Mellan cyklerna analyserades elevernas för- och eftertest samt observationer från lektionerna. Resultaten diskuterades i lärargruppen och låg till grund för förfiningar i undervisningen. Genom denna cykliska process utvecklades successivt mer kraftfulla sätt att synliggöra källanvändningens kritiska aspekter. Efter att tredje cykeln avslutats gjordes en reanalys av allt empiriskt material i sin helhet innan slutsatserna formulerades.

För- och eftertest i learning studyn utgjordes av autentiska skrivuppgifter. Som för- och eftertest fick eleverna skriva utredande texter om minoritetsspråk, då såväl minoritetsspråk som utredande skrivande utgör centrala innehåll i svenskämnet (se SKOLFS 2023:130). Uppgifterna utformades så att de liknade nationella prov i svenska, med fokus på att ge eleverna en autentisk skrivsituation. På så vis bidrog för- och eftertest till studiens ekologiska validitet (Evensen, 2013), det vill säga att det som bedömdes också var relevant i den faktiska praktiken. Förtesten syftade till att synliggöra vilka aspekter av källanvändning som redan urskilts, medan eftertesten gav indikation om vilken förändring som skett.

Utifrån variationsteorins antaganden om hur lärande möjliggörs hade forskningslektionerna ett återkommande upplägg som syftade till att göra de kritiska aspekterna av källanvändning möjliga att urskilja. Upplägget presenteras i Figur 2. Inledningsvis presenterades vad som var målet för undervisningen. Därefter fick eleverna i grupper analysera en fingerad elevtext som innehöll exempel på fungerande och icke-fungerande källanvändning. Genom frågor riktades deras uppmärksamhet mot de kritiska aspekterna. Ett syfte med den fingerade elevtexten var att utgå från en autentisk helhet utifrån vilken de kritiska aspekterna sedan separeras (jfr Marton, 2015). Ett annat syfte var att eleverna skulle möta utmaningarna med källanvändning före att en lösning presenterades, detta för att de skulle få syn på hur undervisningen var relevant för dem (jfr Marton, 2015).

Figur 2: *Lektionsförloppet i forskningslektionerna*



I helklassdiskussioner presenterades och jämfördes elevernas olika förslag på vad som skulle kunna utgöra god källanvändning i den fingerade elevtexten. Genom att synliggöra dessa alternativa förslag riktades fokus återigen mot de kritiska aspekterna

av källanvändning. De kritiska aspekterna behandlades som dimensioner av variation där olika värden, exempelvis olika sätt att uttrycka egen röst i relation till källorna, kontrasterades mot en i övrigt invariant textuell helhet (jfr Marton, 2015). På så sätt skapades förutsättningar för eleverna att urskilja vad som gör källanvändning fungerande i ett visst sammanhang och varför vissa lösningar är mer funktionella än andra. Diskussionerna hade därmed inte enbart fokus på källanvändningen skulle se ut i den aktuella praktiken, utan på de överväganden som ligger till grund för olika sätt att använda källor i olika praktiker. På så vis tog undervisningen sin utgångspunkt i en form av kritisk litteracitet (jfr Janks, 2010).

Avslutningsvis sammanfördes delarna till en helhet igen, först genom att läraren sammanfattade de kritiska aspekterna och läste den reviderade elevtexten högt. Därefter fick eleverna skriva individuella reflektioner om sin egen källanvändning, vilket även utgjorde en formativ bedömning för eleverna själva (jfr Wiliam, 2019).

Syftet med den learning study som genomfördes var inte bred generaliserbarhet, utan fördjupad kunskap om relationen mellan innehåll, undervisning och lärande i ett avgränsat sammanhang. I processen har forskare och lärare tillsammans strävat efter att synliggöra det förgivettagna och ompröva etablerade föreställningar om undervisningens innehåll (jfr Adamson & Walker, 2011; Thorsten & Johansson, 2017). Det är samtidigt rimligt att anta att ytterligare aspekter av lärandeobjektet kunde ha identifierats genom fler cykler eller genom att inkludera fler perspektiv. Ansatsens styrka ligger således i dess praktikgrundade kunskapsproduktion, som skapar förutsättningar för att resultaten ska vara användbara för lärare (jfr Carlgren, 2012; Hiebert m.fl., 2002; Lewis, 2015). Samtidigt förutsätter användningen av resultaten en professionell och kritisk prövning.

Analysförfaranden

I detta avsnitt beskrivs de analysförfaranden som använts i avhandlingens delstudier med fokus på fenomenografisk analys, variationsteoretisk analys och analys av elevers kunnande.

Fenomenografisk analys

I tre av avhandlingens fyra delstudier (delstudie I, II och IV) gjordes en fenomenografisk analys för att beskriva variationen i hur elever och studenter erfar källanvändning i akademiskt skrivande. Dessa studier fokuserade på att undersöka hur elever och studenter erfar källanvändning i akademiskt skrivande, hur dessa erfaranden varierar och vilka aspekter som är kritiska för att erfara källanvändning på ett mer kvalificerat sätt. Intervjuer, elev- och studenttexter såväl som utsagor från undervisning analyserades. Detta resulterade i ett utfallsrum med fyra beskrivningskategorier i respektive studie.

Analysarbetet i avhandlingen har utvecklats successivt i takt med projektets fortskridande, både i metodologisk komplexitet och analytisk precision. Detta var möjligt

dels genom att min intervjumetodik utvecklats och att jag på så vis fått en fylligare empiri, dels genom en större förtrogenhet med fenomenografin och den fenomenografiska analysen i sig. Sammantaget har analysarbetet rört sig från en mer explorativ fas till en mer systematiskt teoretiskt förankrad analys.

I de första analyserna (delstudie I och II) låg tyngdpunkten på att etablera beskrivningskategorier och finna kritiska aspekter. I den fjärde studien operationaliserades relationen mellan *referentiell* och *strukturell aspekt* (Marton & Booth, 1997, s. 87) tydligare. Den referentiella rör hur fenomenets innebörd eller mening erfars, medan den strukturella rör vilka aspekter av fenomenet som urskiljs och hur de relaterar till varandra. Den strukturella aspekten delas i sin tur upp i en *intern* och *extern horisont* (Marton & Booth, 1997, s. 87–88). Med intern horisont menas de aspekter som hålls samman i upplevelsen av fenomenet och deras inbördes relationer. Extern horisont avser den kontext mot vilken fenomenet framträder. Denna distinktion möjliggjorde en fördjupad analys av de kritiska aspekterna som dimensioner av variation och hur dessa samspelar med varandra i de fyra olika sätten att erfara källanvändning. Denna mer komplexa analys kan anses mer teoretiskt stringent, men samtidigt också mer didaktiskt relevant eftersom de kritiska aspekterna beskrivna som dimensioner av variation kan utgöra ett konkret didaktiskt verktyg. I kapitel 5 under *Kritiska aspekter* beskrivs vidare hur dimensionerna av variation kan användas i undervisning.

Att konstruera ett utfallsrum innebär inte enbart att identifiera kvalitativt skilda sätt att erfara ett fenomen, utan också att ge dessa beskrivningskategorier namn. Kategorinamnen fungerar här som metaforer som sammanfattar centrala drag i de olika sätten att erfara. I delstudie I–IV förekommer därför delvis överlappande, delvis olika benämningar på beskrivningskategorierna, beroende på respektive studies analytiska fokus. I kappans syntes (kapitel 5) har kategorinamnen omarbetats för att på ett mer samlat sätt spegla de variationer som framträder över samtliga delstudier.

De fenomenografiska analyserna genomfördes i sex steg, med anpassningar utifrån respektive empiriskt material. De sex analysstegen är en konkretisering i linje med etablerade fenomenografiska principer om *sortering*, *konstruktion av beskrivningskategorier* och *utformning av ett utfallsrum* (jfr Marton, 1981; Tväråna, 2021). I den fjärde delstudien operationaliserades därutöver, i det tredje steget, relationen mellan referentiell och strukturell aspekt mer explicit, i enlighet med Marton och Booth (1997). Detta möjliggjorde en fördjupad analys av kritiska aspekter som dimensioner av variation. Detta kan ses som en tillämpning av fenomenografins teoretiska begreppsapparat i dialog med variationsteori. Genom att tydligare analysera hur fenomenets mening (referentiell aspekt) relaterar till vilka aspekter som urskiljs och hur dessa hålls samman (strukturell aspekt), blev det möjligt att mer precist identifiera kritiska aspekter som dimensioner av variation.

Analysarbetet följde etablerade fenomenografiska principer utifrån att fokus låg på variationen i uppfattningar på gruppnivå snarare än på individerna i sig. För att analysera källanvändningen krävdes en utvidgning utifrån att källanvändning som fenomen oundvikligen innebar att elev- och studenttexter behövde analyseras i rela-

tion till de källtexter de hänvisade till. Den fenomenografiska analysen i den fjärde delstudien, som är den mest komplexa, resulterade i följande konkretisering av de sex stegen:

1. **Fördjupad läsning och urval**
   Samtliga intervjuer och undervisningstillfällen transkriberades ordagrant och redigerades varsamt. I intervjutranskriptionerna markerades alla yttranden som berörde källanvändning. I elev- och studenttexter markerades alla refererade avsnitt samt utsagor som på något sätt relaterade till användning av källor. Det markerade materialet utgjorde tillsammans en meningspool (Marton & Booth, 1997, s. 133), från vilken variation i studenternas erfaranden kunde urskiljas.
2. **Tematisk sortering**
   Meningspoolen sorterades därefter tematiskt, utifrån vad elever och studenter talade om eller gjorde med sina källor i text.
   a) Intervju- och undervisningsutsagor sorterades utifrån vad det talades om, såsom *val av källor*, *referenshantering* eller *plagiering*.
   b) Elev- och studenttexter analyserades utifrån hur idéinnehåll från källor användes i dem. Denna textanalys syftade till att beskriva relationen mellan elev-/studenttext och de källor som refererades. Först kartlades vilket urval elever och studenter gjort från källorna. Därefter jämfördes de refererade avsnitten med originalkällor för att se hur självständigt formulerade de var i relation till källorna. Här sorterades källanvändningen utifrån kategorierna *avskrift*, *citat*, *lapptäckesskrivande*, *parafrasering*, *summering* och *syntetisering* med utgångspunkt i Jamieson och Howards (2011) *Coding Glossary*. Sedan markerades elevens/studentens egna bidrag i texten i form av metatext, kärnmeningar, kommentarer, problematiseringar och slutsatser. Referenserna sorterades i sin tur utifrån om de var fullständiga eller inte och om det saknades referenser.
3. **Konstruktion av beskrivningskategorier**
   Efter sorteringen analyserades varje tema för sig för att identifiera kvalitativ variation inom dessa. Arbetet innebar att pröva olika sätt att beskriva variationen inom och mellan teman. Syftet var att konstruera empiriskt förankrade beskrivningskategorier som fångade skillnader i hur studenterna erfor källanvändning, både utifrån den mening som tillskrevs fenomenet (den referentiella aspekten) och de delar som utgjorde källanvändning (den strukturella aspekten). Alla utdrag i meningspoolen beaktades, och särskild uppmärksamhet gavs åt sådana som inte direkt passade in i någon kategori, då dessa ofta bidrog till att förtydliga eller omformulera de framväxande kategorierna.

4. **Iterativ förfining**
   När en preliminär uppsättning kategorier formats genomfördes upprepade omläsningar av materialet från andra ordningens perspektiv. Ibland hade omläsningen fokus på olika teman, såsom *urval* eller *egen röst,* ibland på individuella deltagare. Intervjuerna jämfördes då på nytt med respektive elevs eller students text. Dessa omläsningar gjordes för att säkerställa att kategorierna fångade både bredd och djup i variationen, och att de var inbördes distinkta. Genom denna iterativa process förfinades den referentiella och strukturella aspekten och fyra slutgiltiga kategorier etablerades.
5. **Utformning av utfallsrum**
   I det femte steget analyserades de logiska relationerna mellan kategorierna med fokus både på deras särskiljande karaktär och inbördes komplexitet. Genom denna analys konstruerades ett hierarkiskt utfallsrum, där kategorierna ordnades efter ökande komplexitet i studenternas erfaranden av källanvändning.
6. **Identifiering av kritiska aspekter**
   I ett avslutande steg analyserades skillnaderna mellan kategorierna i utfallsrummet för att identifiera kritiska aspekter (jfr Kullberg & Ingerman, 2022). Särskilt fokus lades på hur den strukturella aspekten varierade mellan kategorierna. Genom denna analys identifierades ett antal kritiska aspekter. Var och en av dessa representerade en dimension av variation vars uttryck skilde sig mellan kategorierna på ett sätt som gjorde det möjligt att erfara fenomenet på ett mer kraftfullt sätt.

Sammanfattningsvis följdes stegen med syfte att säkerställa att kategorierna var empiriskt förankrade, inbördes distinkta och användbara för att identifiera kritiska aspekter som kan vägleda undervisningsdesign. Att utfallsrummen organiseras hierarkiskt ska inte förstås som att en kategori är mer korrekt än en annan, utan snarare som att kategorierna beskriver olika komplexitet i hur källanvändning erfars.

I de två första fenomenografiska studierna (delstudie I-II) gjordes analysen med hjälp av digitala verktyg för kvalitativ analys (NVivo respektive Atlas.ti) vilket möjliggjorde en noggrann kodning, men gjorde det svårare att överblicka materialet. I delstudie IV gjordes analysen istället med papper och penna samt manuell sortering i Excel för att få en bättre helhetsblick och säkerställa att alla utdrag i meningspoolen beaktades.

De fenomenografiska studierna syftade inte till statistisk generalisering, utan till överförbarhet. I linje med Larsson (2009) handlar det dels om *generalisering genom kontextlikhet*: läsaren bedömer i vilken mån studiens villkor, lärandeobjekt, uppgifter, elev-/studentgrupp och litteracitetspraktik, liknar den egna kontexten tillräckligt för att resultaten ska vara informativa. Dels handlar det om *generalisering genom mönsterlikhet*: om de mönster som beskrivs i form av ett utfallsrum (kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning och deras inbördes relationer) och kritiska aspekter känns

igen i andra data eller praktiker. I denna mening är resultaten avsedda att vara igenkänningsbara och prövbara där kontext- eller mönsterlikhet föreligger. Det innebär att det är upp till lärare och forskare som vill använda resultatet att bedöma i vilken mån lärandeobjekt, uppgifter, elev- eller studentgrupp och litteracitetspraktik liknar den egna tillräckligt för att resultaten ska vara informativa, samt känna igen de mönster som beskrivs i form av utfallsrum och kritiska aspekter i den egna praktiken.

Kvaliteten i den fenomenografiska analysen kan bedömas utifrån innehållsrelaterad, metodologisk och kommunikativ validitet (Booth, 1992). Med detta avses dels forskarens ämneskunskap och förtrogenhet med det studerade fenomenet (innehållsrelaterad validitet), dels överensstämmelsen mellan syfte, design och genomförande (metodologisk validitet), samt förmågan att kommunicera och argumentera för de tolkningar som görs (kommunikativ validitet). Min egen kunskap om skrivande och källanvändning kan både anses möjliggöra analysen och påverka hur kategorierna kan kännas igen av andra forskare. De fenomenografiska utfallsrummen och kritiska aspekterna är teoretiska konstruktioner grundade i empirin och samtidigt tolkningar av empirin gjorda genom min erfarenhet och kunskap.

Min tolkning av empirin kan antas vara formad av min yrkesbakgrund inom svenskämnet och långvarig erfarenhet av undervisning i skrivande och källanvändning i gymnasieskola och högre utbildning. Denna förtrogenhet har förmodligen påverkat vilka aspekter av empirin som framträtt som meningsbärande, exempelvis relationen mellan textnära källanvändning, syntetisering och skribentens egna slutsatser. På samma sätt kan förförståelsen ha möjliggjort igenkänning av subtila skillnader i hur källanvändning erfars och vad som utgör ett mer eller mindre komplext kunnande.

Detta innebär också att en fenomenografisk analys aldrig kan vara helt objektiv, eftersom resultaten representerar hur forskaren förstår empirin (jfr Marton & Booth, 1997; Åkerlind, 2005). I fenomenografiska studier som denna är det därför inte heller med självklarhet relevant att eftersträva interbedömarreliabilitet, det vill säga att andra forskare ska kunna analysera samma empiri och nå samma resultat (Sandbergh, 1997). I min studie har reliabilitet snarare sökts genom att på ett transparent sätt redogöra för analysproceduren och förankra tolkningarna i empiri. Vidare har analyserna diskuterats med andra lärare och forskare.

Sammanfattningsvis har den fenomenografiska analysen i avhandlingen möjliggjort en systematisk beskrivning av kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning i akademiskt skrivande. Genom konstruktionen av utfallsrum har variationen i elevers och studenters erfaranden synliggjorts på en kollektiv nivå, liksom de inbördes relationerna mellan dessa sätt att erfara. Analysen har därmed bidragit med kunskap om hur källanvändning kan erfaras av elever och studenter i litteracitetspraktiker inom humaniora och samhällsvetenskap och hur dessa erfaranden skiljer sig åt i termer av mening och struktur.

Variationsteorin, i sin tur, riktar fokus mot hur undervisning kan designas. I delstudie III utfördes variationsteoretisk analys av undervisning för att få syn på vilket lärande som möjliggjordes. Nästa avsnitt beskriver hur denna analys genomfördes.

Variationsteoretisk analys

I learning studyn (delstudie III) analyserades relationen mellan undervisning och lärande med hjälp av variationsteori, dels fortlöpande mellan cyklerna, dels i en fördjupad reanalys efter att den tredje cykeln avslutats. Mellan cyklerna genomfördes en analys där lektionsgenomförandet och elevtexterna användes som underlag för att justera undervisningsdesignen inför nästa forskningslektion. Jag som forskare transkriberade lektionerna ord för ord och kompletterade med det material som använts under undervisningen, såsom bilder och utdelade texter. Utifrån transkriptionerna undersökte jag sedan vilka möjligheter till lärande som iscensatts under lektionerna.

Analysen fokuserade på vilka värden i en dimension av variation som hade varierat mot en invariant bakgrund. En preliminär bedömning av elevernas källanvändning i för- och eftertest gjordes och ett urval av elevtexter analyserades tillsammans med lärargruppen. Urvalet bestod av texter som antingen visade att eleverna ännu inte utvecklat det avsedda kunnandet eller indikerade nya sätt att använda källor som vi inte tidigare sett. Diskussionerna i lärargruppen låg därefter till grund för justeringar i designen inför nästa forskningslektion.

I denna analys framträdde även tre ytterligare kritiska aspekter. De blev synliga i mötet mellan undervisningens design och elevernas sätt att ta sig an uppgifterna. Elevernas frågor och missförstånd visade att ytterligare aspekter av källanvändning ännu inte var urskilda. I eftertesten kunde vi se att då vi även riktade fokus mot dessa kritiska aspekter utvecklades elevernas kunnande. De nya kritiska aspekterna kan därmed förstås som undervisningsgenererade i den meningen att de uppstod ur analysen av vad undervisningen gjorde möjligt och inte möjligt att urskilja i den aktuella elevgruppen.

Efter att den tredje cykeln hade genomförts gjorde jag som forskare en fördjupad variationsteoretisk reanalys av allt insamlat material. Analysen inleddes med att elevernas för- och eftertest bedömdes med den slutgiltiga bedömningsmatrisen, i syfte att undersöka om undervisningen möjliggjort skrivutveckling i källanvändning.

I nästa steg organiserades det videobaserade lektionsmaterialet utifrån de kritiska aspekter som undervisningen strävade efter att synliggöra. För varje kritisk aspekt analyserades vilka variationsmönster som hade iscensatts i undervisningen, vilka kontraster som därmed gjorts tillgängliga för eleverna samt vilka aktiviteter, elevfrågor, kommentarer och reflektioner som kunde kopplas till dessa kontraster. Genom denna analys synliggjordes hur undervisningen skapade möjligheter för eleverna att urskilja de olika kritiska aspekterna.

Därefter analyserades relationen mellan de iscensatta kontraster och de förändringar som kunde observeras i elevernas källanvändning mellan för- och eftertest. På

så sätt blev det möjligt att identifiera vilka kontraster som framstod som särskilt kraftfulla för att möjliggöra lärande.

Avslutningsvis jämfördes de tre cyklerna med varandra för att skapa en samlad bild av hur undervisningens design successivt förfinades och hur detta påverkade vilka lärandeutfall som möjliggjordes. Den variationsteoretiska analysen gjorde därigenom sambandet mellan undervisningens utformning och elevernas sätt att erfara lärandeobjektet synligt.

Den variationsteoretiska analysens trovärdighet vilar på empirisk förankring. De kritiska aspekterna har identifierats i elevtexter och klassrumsdiskussioner, de har iscensatts systematiskt i undervisningen och analyserats i relation till elevutfall. Därefter har resultaten satts i dialog med bredare skrivforskning (jfr Kullberg & Ingerman, 2022).

Genom den variationsteoretiska analysen synliggjordes sambandet mellan undervisningens utformning och utveckling av elevers källanvändning. För att skapa förutsättningar för denna analys krävdes även en bedömning av elevers källanvändning före och efter undervisningen.

Analys av elevers kunnande

Genom learning study-processen i delstudie III utvecklades ett bedömningsunderlag för att kunna analysera elevers källanvändning före och efter forskningslektionerna och därmed se om undervisningen möjliggjort skrivutveckling.

Även om tidigare språkvetenskaplig forskning beskrivit elevers och studenters källanvändning saknades ett underlag som fångar skrivutveckling i fenomenografisk och variationsteoretisk mening. Tidigare har exempelvis graden av självständighet i förhållande till källtexter analyserats i ett flertal studier (Howard m.fl., 2010; Jamieson & Howard, 2011; Keck, 2006; Mateos & Solé, 2009; Nilsson, 2002; Petrić, 2012; Östlund-Stjärnegårdh, 2006). Likaså har det beskrivits vad plagiering innebär (A.-M. Eriksson & Frisk, 2022; Pecorari, 2019), hur skribenter kan positionera sig i relation till källtexter (Martin & White, 2005) eller vilka aspekter av källanvändning som varierar mellan ämnespraktiker (Hyland, 1999a, 2004). Dessa beskrivningar ger dock inte en tillräcklig ram för att analysera skrivutveckling i fenomenografisk och variationsteoretisk mening, det vill säga som förändrade sätt att erfara skrivande genom urskiljande av kritiska aspekter (jfr Marton, 2015; Marton & Booth, 1997). För att kunna bedöma förändringar i kunnandet behövde vi definiera ett konstrukt för källanvändning som skrivutveckling och operationalisera detta i en bedömningsmatris. Att learning study-processen kan användas för att ta fram sådana underlag inom områden där lämpliga saknas är tidigare beskrivet (se t.ex. Tväråna, 2019).

En central premiss för att ta fram ett bedömningsunderlag är att ett kunnande inte kan mätas direkt, utan endast observeras indirekt genom hur det tar sig uttryck, i detta fall i elevers texter (jfr Berge m.fl., 2021; Borgström, 2012). Vi behövde därför ett konstrukt, en teoretisk modell som definierar och förklarar vad källanvändning är i relation till skrivutveckling. Konstruktet konkretiserades i en bedömningsmatris

med sex dimensioner, vardera beskriven på tre nivåer. Bedömningsmatrisen finns bifogad som bilaga i delstudie III.

Matrisen utvecklades iterativt under learning study-cyklerna. Arbetet utgick från det fenomenografiska utfallsrum och de kritiska aspekter som identifierats i delstudie I och II. Till en början övervägdes att använda utfallsrummet i delstudie II som bedömningsmatris, men eftersom en och samma elev kan ge uttryck för flera kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning i samma text bedömdes det inte vara ändamålsenligt. I stället fungerade de kritiska aspekterna och de observerade variationerna i elevernas texter som vägledning.

Bedömningsmatrisen operationaliserade källanvändning i sex dimensioner som tillsammans beskriver centrala kvaliteter i kunnandet: (1) *erkännande*: hur idéinnehåll från källor tillskrivs sin källa, (2) *egen röst*: studentens självständiga röst i form av slutsatser, kommentarer och problematiseringar i relation till källorna, (3) *transparens*: hur olika röster hålls isär i texten, (4) *självständighet*: hur självständigt formulerade skribentens referat är i relation till källtextens formuleringar, (5) *överensstämmelse*: i vilken mån idéinnehållet återges korrekt och (6) *textlogik*: om källorna används på ett sätt som passar textens olika delar. Dimensionerna självständighet, överensstämmelse och textlogik, visade sig i slutändan inte vara kritiska aspekter i den aktuella elevgruppen, men vi behöll ändock dimensionerna i matrisen.

Varje dimension beskrevs på tre nivåer, där nivå 3 motsvarade det mest utvecklade sättet att erfara källanvändning i delstudie II. Nivå 3 speglar således vad det innebär att erfara källanvändning som *att delta i en diskussion*, det vill säga att källor används för att föra välgrundade och transparenta resonemang i en specifik praktik. Nivå 1 och 2 representerade mindre utvecklade sätt att använda källor.

För att formulera metaspråket i matrisen användes begrepp från tidigare språkvetenskaplig forskning, såsom *avskrift*, *lapptäckesskrivande*, *citat*, *parafras* och *summering* (Jamieson & Howard, 2011) liksom vanligt förekommande termer för referenshantering och skrivhandböcker, exempelvis *referatmarkörer* (Blomström & Wennerberg, 2021; Schött m.fl., 2015). Begreppet *idéinnehåll* hämtades från delstudie I. Med idéinnehåll avses de betydelsebärande aspekterna av en källtext, centrala tankar, argument eller begrepp, som en skribent kan identifiera, urskilja och använda i sitt eget skrivande. Begreppet används för att skilja mellan att återge en källas ordalydelse och att arbeta med det innehållsliga bidrag som källan erbjuder.

Lärarnas professionella omdömen var vägledande för att definiera rimlig skrivutveckling i årskurs två och för att säkerställa matrisens pragmatiska validitet (Evensen m.fl., 2016; Nuthall, 2004). Det innebar att vi ville att matrisen skulle fånga något väsentligt, vara användbar för lärare och göra skillnad för elevernas lärande. Diskussionerna kretsade kring frågor som: *Vad är rimligt att kunna i årskurs två? Vad behöver eleverna kunna inför högre utbildning? Vad måste läras ut först?* På så vis kunde lärandeobjektet preciseras i relation till både styrdokument och lärarnas erfarenheter. Matrisen är emellertid inte avsedd som en betygsmatris, utan som en

abstraktion som speglar olika kvaliteter av kunnandet och hur dessa tar sig uttryck i text.

I nästa kapitel presenteras en sammanfattning av resultaten i de fyra delstudierna. Genomgången visar hur delstudierna på olika sätt belyser elevers och studenters källanvändning, vilka kritiska aspekter som kan vara avgörande för skrivutveckling, och hur undervisning kan designas för att möjliggöra lärande.

KAPITEL 4

Översikt över delstudierna

I detta kapitel följer en översikt som knyter samman avhandlingens fyra delstudier och tydliggör deras inbördes logik. Tillsammans rör de sig från kartläggning av hur källanvändning erfars i högre utbildning och gymnasieskolan (delstudie I–II), via prövning av undervisningsdesign (delstudie III), till att fördjupa förståelsen av vad som krävs för en komplex källanvändning inom en specifik ämnespraktik (delstudie IV).

Delstudie I

Den första delstudien, ”Plagiera eller referera vetenskapligt? En studie om vad studenter behöver lära sig för att bli bättre på referathantering” (Hellman & Thorsten, 2021), undersöker källanvändning som fenomen i högre utbildning. Bakgrunden till studien var att plagiering är en vanlig disciplinförseelse i högre utbildning, men att den i många fall snarare kan förstås som ett uttryck för begränsat kunnande än som avsiktligt fusk (Howard m.fl., 2010; Sutherland-Smith, 2008). Syftet var därför att beskriva kvalitativt skilda sätt att referathantering samt att identifiera vilka aspekter som kan betraktas som kritiska för att utveckla detta kunnande.

I denna delstudie används begreppet *referathantering* i stället för *källanvändning*. Begreppet valdes där för att beteckna det kunnande som stod i fokus i studien och för att fånga hur studenter arbetar med att återge och omformulera innehåll från källtexter. I efterhand har det dock blivit tydligt att referathantering endast delvis synliggör det kunnande som undersöks i denna avhandling. Begreppet riktar främst uppmärksamheten mot hur innehåll från källor återges, snarare än mot hur källor används som resurser i ett mer sammanhållet och situerat skrivande. I avhandlingen som helhet används därför i stället begreppet källanvändning, som bättre fångar hur arbete med källor integreras i skribentens eget meningsskapande inom en specifik praktik. Det är med denna bredare förståelse som begreppet referathantering ska tolkas i relation till den aktuella delstudien.

Tretton studenter som besökte en språkverkstad deltog i studien. Materialet utgjordes av studenternas texter samt semistrukturerade intervjuer, där studenterna fick beskriva hur de tagit sig an skrivandet med särskilt fokus på referatskrivande. Analysen genomfördes med en fenomenografisk ansats. Resultatet sammanställdes i ett utfallsrum bestående av fyra beskrivningskategorier, vilka representerar olika sätt att erfara källanvändning:

A. **Ser att referera som att omformulera kortare textavsnitt**
   Källor återges en och en i textnära referat, utan tydlig relation till den egna textens syfte.
B. **Ser att referera som att sammanfatta en källas idéinnehåll**
   Flera källor parafraseras på ett självständigt sätt, men fogas samman sida vid sida utan att bilda en sammanhängande helhet.
C. **Ser att referera som att relatera källans idéinnehåll till annat idéinnehåll**
   Källor parafraseras eller summeras och används selektivt för att bekräfta påståenden eller argument. Referaten länkas samman med en tydlig egen röst.
D. **Ser att referera som att delta i ett vetenskapligt sammanhang**
   Idéinnehåll från olika källor ställs i relation till varandra och till det egna textinnehållet på ett sätt som gör texten till en del av ett akademiskt samtal inom den egna ämnesdisciplinen.

Kategorierna bildar en hierarki, där kategori D representerar det mest utvecklade sättet att erfara källanvändning. Denna kategori kännetecknas både av medvetenhet om olika röster i texten och en förmåga att placera det egna skrivandet i ett vetenskapligt sammanhang.

För att kunna röra sig från mindre till mer utvecklade kategorier behövde studenterna urskilja vissa kritiska aspekter av fenomenet. Fyra sådana aspekter identifierades i studien:

1. **Textens innehåll kan separeras från dess form**
   Studenter kan behöva urskilja att innehåll från källor kan bearbetas på idéplanet och uttryckas med andra ord (parafraseras), snarare än att innehållet bearbetas på ytplanet genom att flytta runt fraser och byta ut ord mot synonymer (lapptäckesskrivande).
2. **Det finns ett idéinnehåll i hela källtexten och i längre textavsnitt**
   Studenter kan behöva urskilja att det kan finnas ett övergripande idéinnehåll som kan sträcka sig över längre avsnitt eller hela texten, snarare än att enbart utgå från idéinnehållet stycke för stycke.
3. **Källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll**
   Studenter kan behöva urskilja att varje referat behöver relateras till textens syfte och det egna resonemanget, snarare än att stapla referat efter varandra.
4. **Referathantering placerar den egna texten i ett vetenskapligt sammanhang**
   Studenter kan behöva urskilja att källanvändning är en del av en bredare vetenskaplig diskussion. Källanvändning handlar då inte enbart om korrekt referenshantering eller om att undvika plagiering, utan om att skapa trans-

parens och bygga en text som förhåller sig till tidigare kunskap på ett akademiskt legitimt sätt.

När studenter erfar källanvändning som att omformulera kortare textavsnitt (kategori A) kan detta i utbildningssammanhang uppfattas som tecken på bristande hederlighet. I studien framträder detta sätt att erfara snarare som ett utvecklingssteg i lärandet och som uttryck för att de kritiska aspekterna ännu inte har urskilts.

Resultaten har viktiga didaktiska implikationer. Att undervisa i källanvändning kan inte reduceras till att lära ut referenssystem eller att lära ut att det finns risker med plagiering. I stället behöver undervisningen fokusera på att göra de kritiska aspekterna synliga för studenterna. Det handlar om att synliggöra hur innehåll kan skiljas från form, hur idéinnehåll kan identifieras i längre textavsnitt, hur källor kan ges en funktion i relation till textens syfte och hur källanvändning placerar texten i en större akademisk diskussion.

Sammanfattningsvis bidrar delstudien med ett empiriskt grundat utfallsrum över studenters sätt att erfara källanvändning samt med fyra kritiska aspekter som kan fungera som utgångspunkter för undervisningsdesign. Resultaten förskjuter perspektivet från källanvändning som formalia till källanvändning som en central del av meningsskapande i akademiskt skrivande. De kritiska aspekterna från delstudie I beaktades när undervisning utifrån kritiska aspekter prövades i delstudie III.

Delstudie II

Den andra delstudien ”Source-based writing: students’ approaches and critical aspects of learning” (Hellman, 2024) genomfördes i gymnasieskolan och syftade till att undersöka hur elever i årskurs 1–3 på samhällsvetenskapligt program erfor källanvändning i utredande skrivande. Studien byggde på intervjuer med gymnasieelever och analyser av deras texter. Med en fenomenografisk ansats kunde fyra kvalitativa skillnader i elevernas sätt att erfara källanvändning identifieras:

A. **Källanvändning som att använda andras idéer som sina egna**
   Idéinnehåll från källor används på så vis att olika röster smälter samman i elevens text. Detta sker genom att eleven använder idéinnehåll från källor som inte ingick i den obligatoriska litteraturen utan att referera. Det sker också genom att eleven skriver av eller lapptäckesskriver från den obligatoriska litteraturen.
B. **Källanvändning som att skapa ett lapptäcke av referenser**
   Flera källor parafraseras efter varandra, men utan att tydligt knytas till en egen övergripande idé i den egna texten.

C. **Källanvändning som att stödja egna argument**
Källorna används selektivt för att bekräfta de egna argumenten i texten. Detta gör visserligen att skribenten bidrar med egen röst, men fortfarande är dialogen begränsad mellan olika perspektiv.

D. **Källanvändning som att delta i en diskussion**
Källor används för att jämföra, värdera och föra transparenta resonemang där det egna innehållet relateras till och utvecklas i samspel med andras idéer.

Kategorierna var hierarkiskt ordnade och kategori D var den mest utvecklade. Att delta i en diskussion innebar här att eleverna tydligt skilde på olika röster, refererade till källor och använde dem för att bygga ett resonemang som både var transparent och välgrundat. Fyra kritiska aspekter identifierades:

1. **Normer för erkännande varierar mellan litteracitetspraktiker**
Elever kan behöva urskilja att det inte finns ett enhetligt sätt att ge erkännande åt källor, utan att kraven för vilka källor som ska refereras och hur detta ska göras skiljer sig åt mellan olika litteracitetspraktiker.
2. **Källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll**
Elever kan behöva urskilja att den egna rösten måste ta plats i relation till idéinnehållet från källor, snarare än att stapla referat på varandra i texten utan att kommentera, problematisera eller diskutera dem.
3. **Eget innehåll skiljs från andras**
Elever kan behöva urskilja att den egna rösten och källornas idéinnehåll tydligt måste hållas isär i texten, snarare än att de blandas samman.
4. **Idéinnehåll från källor jämförs och utvärderas genom hela skrivprocessen**
Elever kan behöva urskilja att källor kan jämföras med varandra, snarare än att en källa bearbetas i taget.

Studien pekar, likt delstudie I, på behovet av explicit undervisning för att visa hur källor kan användas för att bygga resonemang, snarare än enbart för att uppfylla formaliakrav.

Genom att lyfta fram källanvändning som en situerad färdighet, snarare än en universell sådan visar delstudien att också skrivundervisning i gymnasieskolan behöver göra variationen i normer mellan ämnen, texttyp och lärare synlig. Detta betonas som centralt för att rusta eleverna inför högre utbildning där de möter ytterligare krav på att kunna navigera mellan olika litteracitetspraktiker. Delstudie II visar således att vägen mot en utvecklad källanvändning bland annat går via att synliggöra att normer för källanvändning varierar över litteracitetspraktiker, en insikt som formar undervisningsdesignen som prövas i delstudie III.

Delstudie III

Den tredje delstudien ”Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet” (Hellman m.fl., 2025) genomfördes som en learning study i tre gymnasieklasser i årskurs två på samhällsvetenskapligt program, i nära samarbete mellan två lärare och mig som forskare. Syftet var att utveckla undervisning som gör det möjligt för elever att använda källor för att föra välgrundade och transparenta resonemang i utredande texter.

I denna delstudie användes begreppet *referenshantering* snarare än *källanvändning*. Begreppet användes som ett försök att ringa in ett kunnande som visade sig vara både komplext och svårfångat. I efterhand har det dock blivit tydligt att referenshantering likt referathantering som användes i delstudie I endast delvis synliggör det kunnande som står i fokus i denna avhandling. Begreppet tenderar att rikta uppmärksamheten mot de formella och tekniska aspekterna av att ange källor. Det är med den vidare förståelse som begreppet källanvändning används i avhandlingen som helhet som begreppet referenshantering ska läsas i relation till den aktuella delstudien.

Materialet bestod av elevers utredande texter före och efter forskningslektionerna samt video- och ljudinspelningar av undervisningen. Analysen kombinerade en variationsteoretisk analys av undervisningens innehåll med analys av elevernas kunnande så som det tog sig uttryck i deras texter före och efter undervisningen.

Tre forskningslektioner genomfördes, en i vardera klass. Utifrån resultaten på elevernas förtest stod tre av de kritiska aspekterna från delstudie I och II i fokus för undervisningen: att urskilja att (1) *normerna för hur källor ges erkännande varierar med litteracitetspraktik*, (2) *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* samt (3) *eget idéinnehåll skiljs från andras*.

Varje lektion tog sin utgångspunkt i en fingerad elevtext som byggde på förtesten i learning studyns första cykel. Texten innehöll typiska exempel på mindre utvecklad källanvändning parallellt med exempel på vad som kunde anses vara välgrundat och transparent i den aktuella litteracitetspraktiken.

Arbetet inleddes med att eleverna i grupper fick diskutera hur källorna använts och vad som kunde förbättras. Till texten fanns frågor som riktade fokus mot de kritiska aspekterna. Efter gruppdiskussionerna följde en gemensam helklassdiskussion där gruppernas förslag ställdes mot varandra. Härigenom kontrasterades olika sätt att förstå bra källanvändning. Läraren kunde då peka på vad som skilde mindre utvecklad källanvändning från mer utvecklad i den aktuella praktiken, vilket gjorde de kritiska aspekterna urskiljbara.

Genom learning study-cyklerna verifierades de tre kritiska aspekterna från delstudie I och II och ytterligare tre identifierades. Totalt identifierades sex aspekter som kritiska för att elever skulle kunna använda källor på det mest utvecklade sättet:

1. **Källor ges erkännande**
   Elever kan behöva urskilja att referenser i löpande text fungerar som ett sätt att synliggöra ursprunget till idéer, snarare än att enbart presentera en referenslista i slutet av texten.
2. **Normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik**
   Elever kan behöva urskilja att normerna för referenshantering varierar med ämne, texttyp och lärare, snarare än att vara fasta regler.
3. **Källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll**
   Elever kan behöva urskilja att idéinnehåll från källor inte bara ska återges, utan också bidra till den egna textens resonemang.
4. **Normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik**
   Elever kan behöva urskilja att sättet att bidra med egen röst varierar med ämne, texttyp och lärare, snarare än att vara en fast regel.
5. **Eget innehåll skiljs från andras**
   Elever kan behöva urskilja att den egna rösten och källornas idéinnehåll behöver hållas isär för att texten ska framstå som transparent.
6. **Normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik**
   Elever kan behöva urskilja att normerna för vad som anses vara ett transparent resonemang varierar med ämne, texttyp och lärare snarare än att vara fasta regler.

Genom learning study-cyklerna utvecklades en bedömningsmatris med hjälp av vilken elevernas källanvändning analyserades. Analysen av skillnaden mellan för- och eftertexter visade att samtliga elever nådde målnivån (nivå 2) utifrån bedömningsmatrisens sex dimensioner: erkännande, egen röst, transparens, självständighet, överensstämmelse och textlogik. Det innebar att samtliga elever efter forskningslektionerna uppvisade ett skrivande som närmade sig *källanvändning som att delta i en diskussion* (kategori D i delstudie II). Resultatet indikerar således att eleverna efter en lektion blev bättre på att markera olika röster, använda referenser mer konsekvent och integrera källornas idéinnehåll i sina resonemang.

Bedömningsmatrisen i sig visade sig användbar för att strukturera och synliggöra skillnader i källanvändning. Den gav också lärarna ett gemensamt språk för att analysera och diskutera elevers skrivande.

Studien indikerar att undervisning designad enligt variationsteoretiska principer kan skapa förutsättningar för skrivutveckling. Genom att kontrastera olika sätt att använda källor och explicit peka på hur normer för källanvändning varierar mellan olika skolämnen tycktes de kritiska aspekterna bli urskiljbara för eleverna. På så sätt kunde de utveckla en mer avancerad källanvändning som inte bara handlade om formalia, utan om att föra resonemang där källor integreras i en diskussion. Delstudie III utgör därmed en bro mellan fenomenografisk kartläggning (delstudie I, II, IV) och

didaktisk handling, genom att visa hur systematisk variation runt de kritiska aspekterna kan möjliggöra lärande.

Vidare ger studien förslag på hur undervisning som fokuserar på diskursiv flexibilitet och möjliggör navigering mellan olika litteracitetspraktiker kan utformas. Här blir lärarens roll att tillsammans med eleverna utforska skillnader mellan praktiker, snarare än att från början ha alla svar. Kontrasten mellan olika skolämnen framstod emellertid inte bara som ett sätt att lära eleverna att navigera mellan olika praktiker utan också som ett villkor för att eleverna skulle urskilja vad som var specifikt i den aktuella praktiken.

Delstudie IV

Den fjärde delstudien (delstudie IV) ”From Rule-Following to Academic Participation: How University Students Engage with Sources in Writing” (Hellman, under granskning) genomfördes inom en specifik litteracitetspraktik i kandidat- och mastersprogram i offentlig förvaltning. Samtliga studenter undervisades av samma lärare och arbetade med likartade skrivuppgifter i sina respektive kurser om organisationsteori. Syftet var att fördjupa förståelsen av hur studenter inom samma litteracitetspraktik i högre utbildning erfar källanvändning i akademiskt skrivande, samt att identifiera kritiska aspekter som kan möjliggöra utveckling mot mer avancerade sätt att använda källor. Materialet bestod av studenternas texter, så kallade pm, som skrevs återkommande under kursens gång, samt intervjuer där studenterna reflekterade över sitt sätt att använda källor i dem.

Genom fenomenografisk analys identifierades fyra kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning:

A. **Att använda källor för att göra klart en uppgift**
   Källanvändning erfars som att uppfylla externa krav, att visa läraren att man gjort klart en uppgift och inte fuskat.
B. **Att använda källor för att visa att man förstått kurslitteraturen**
   Källanvändning erfars som att visa läraren att man läst och förstått kurslitteraturen, men utan att de integreras i ett eget resonemang.
C. **Att använda källor för att stödja argument**
   Källanvändning erfars som att visa lärare och kurskamrater att man har goda belägg för sina argument. Idéinnehåll från källor används selektivt för att bekräfta det man själv vill hävda.
D. **Att använda källor för att bjuda in till en kritisk diskussion**
   Källanvändning erfars som att bjuda in en vidgad akademisk läsekrets till en kritisk diskussion. Källor jämförs och värderas och idéinnehållet från dem används för att föra en dialog med läsaren där den egna rösten positioneras i förhållande till olika perspektiv från källorna.

Kategorierna bildar en hierarkisk struktur där kategori D är den mest komplexa. Åtta kritiska aspekter identifierades:

1. **Syfte med skrivuppgiften**
   Studenter kan behöva urskilja ett större syfte med skrivandet än att bli klar med uppgiften eller att klara kursen, såsom att förstå ett viktigt tema inom ämnet och att kunna förhålla sig kritiskt till det.
2. **Mottagarhorisont**
   Studenter kan behöva urskilja en mottagarhorisont som vidgas bortom läraren och skribenten själv och innehåller en bredare akademisk publik såsom kurskamrater och forskare.
3. **Syn på skrivnormer**
   Studenter kan behöva urskilja att skrivnormer är situerade snarare än generella, fasta regler.
4. **Referenshantering**
   Studenter kan behöva urskilja att referenshantering inte är fasta regler, utan har ett syfte och uttryck som varierar med litteracitetspraktik.
5. **Urval**
   Studenter kan behöva urskilja att urvalet från källor kan behöva göras med ett specifikt syfte för att stärka egna argument eller diskutera olika perspektiv, inte bara för att visa att man läst kurslitteraturen eller redogjort för de viktigaste poängerna.
6. **Jämförelse**
   Studenter kan behöva urskilja att idéinnehåll från kurslitteraturen behöver jämföras: med hur de omformulerats i det egna skrivandet, med empiriska exempel från verkligheten och med varandra.
7. **Omformulering**
   Studenter kan behöva urskilja att det finns olika sätt att omformulera källtexter på som sträcker sig från att skriva av, citera och lapptäckesskriva till att parafrasera, summera och syntetisera. I samband med det behöver man också urskilja att de senare sätten att omformulera i större utsträckning visar att skribenten förstått innehållet.
8. **Egen röst**
   Studenter kan behöva urskilja att texten inte bara ska återge innehåll från källor, utan också innehålla en egen röst i relation till dem i form av kommentarer, problematiseringar och slutsatser. De behöver då också urskilja att denna röst behöver anpassas till den aktuella praktiken.

Erfaranden som motsvarade alla fyra kategorierna återfanns bland både kandidatstudenter och masterstudenter i studien. Som förväntat återfanns de minst utvecklade sätten att erfara källanvändning främst bland kandidatstudenter, medan de mest utvecklade främst återfanns bland masterstudenter. Delstudie IV visar att även inom

en och samma litteracitetspraktik kan studenter erfara källanvändning på kvalitativt olika sätt och att även masterstudenter kan behöva explicit undervisning för att urskilja kritiska aspekter för en komplex källanvändning.

Delstudien bidrar med ett empiriskt grundat utfallsrum över studenters sätt att erfara källanvändning i en specifik litteracitetspraktik i högre utbildning samt med kritiska aspekter för deras skriv- och kunskapsutveckling. Denna fenomenografiska analys är den mest komplexa av de tre (delstudie I, II & IV). Den synliggör också relationen mellan fenomenets externa horisont (de kritiska aspekterna 1–3) och dess interna horisont (de kritiska aspekterna 4–7). Analysen visar, likt de tidigare delstudierna (delstudie I–III) att undervisning behöver rikta fokus mot att synliggöra hur källor används för att skapa mening och ta plats i en akademisk diskussion inom en viss litteracitetspraktik.

KAPITEL 5

Syntes

I detta kapitel presenteras en syntes utifrån resultaten i avhandlingens fyra delstudier och denna relateras till tidigare forskning. Syntesen fokuserar på tre centrala resultatkategorier som svarar mot avhandlingens tre forskningsfrågor: olika sätt att erfara källanvändning, kritiska aspekter av källanvändning samt undervisningsdesign som möjliggör lärande.

Olika sätt att erfara källanvändning

Delstudie I, II och IV ger svar på hur källanvändning kan erfaras av elever och studenter. En syntes av de tre delstudiernas utfallsrum visar sammantaget fyra återkommande sätt att erfara källanvändning i akademiskt skrivande i gymnasieskola och högre utbildning.

Det första, och minst utvecklade sättet att erfara källanvändning, är att använda källor för *att göra klart en uppgift* (kategori A). Här används källor för att bli klar med en viss skrivuppgift, snarare än för att lära sig något. Ett sådant erfarande kan ta sig olika uttryck. Först med den fördjupade analys som gjordes i delstudie IV där fenomenets externa och interna horisont tydliggjordes blev det möjligt att förstå de skiftande uttryck som erfarandet i kategori A kunde anta och utifrån detta beskriva dem som ett och samma erfarande i denna syntes.

Ett första uttryck källanvändning kan ta sig i kategori A är att skribenten använder andras idéer utan att referera till upphovspersonen (se delstudie I & II). I elevens eller studentens text syns detta som avskrifter från källor eller som att man presenterar egna slutsatser, vilka egentligen är någon annans. I delstudie I och II rör det sig främst om avskrifter och idéstölder från externa källor, det vill säga källor som inte ingår i kurslitteraturen. Ett annat uttryck för att erfara källanvändning som att göra klart en uppgift är att man fokuserar på att visa att man *inte* plagierat, snarare än att fokusera på att faktiskt förstå vad man läst (se delstudie I & IV). I studenternas texter tog detta sig uttryck som lapptäckesskrivande från kurslitteraturen. Fokus var att den egna texten inte skulle vara identisk med källtexten. Gemensamt för båda uttrycken är ett fokus på att uppfylla externa krav, snarare än att läsa, förstå och kommunicera något för egen del.

Ett mer utvecklat sätt att använda källor är för att *visa att man förstått ett visst innehåll* (kategori B). Här vill skribenten visa att hen har tagit del av och förstått innehållet i källorna, både för egen del och för att visa detta för läraren. Detta tar sig

uttryck i att eleven eller studenten strävar efter att skriva med egna ord och att urvalet från källtexterna styrs av att sammanfatta källtexternas huvudbudskap. Den egna sammanfattningen jämförs kontinuerligt med innehållet i källorna eller med andra källor bortom kurslitteraturen för att säkerställa att återgivningen blir rättvisande och självständig. Detta sätt att erfara framträder på liknande sätt i delstudie I, II och IV, men kategorin har fått olika namn i de olika delstudierna: att *sammanfatta en källas idéinnehåll* (delstudie I), *skapa ett lapptäcke av referenser* (delstudie II), visa att *man förstått ett innehåll* (delstudie IV). Detta kan framförallt ses som ett sätt pröva olika metaforer för sättet att erfara, snarare än som en skillnad i de faktiska sätten att erfara.

Det är emellertid först när elever och studenter använder källor för att *stödja egna argument* (kategori C) som deras slutsatser tydligt får utrymme i relation till källtexterna. Här jämförs idéinnehållet från källorna med de poänger skribenten själv vill föra fram. Urvalet av källmaterial styrs av textens övergripande syfte och den position skribenten intar, snarare än av källtexternas huvudbudskap. Mottagarhorisonten vidgas också och skribenten orienterar sig mot en bredare läsarkrets än enbart läraren. Med argumentation avses här inte övertygande text i retorisk mening, utan *akademisk argumentation*: ett resonemang där skribenten för fram idéer i relation till källor och där slutsatser växer fram genom detta arbete. Det handlar således om att använda källor för att föra fram argument och slutsatser, snarare än att enbart återge eller sammanställa innehåll.

Detta sätt att erfara källanvändning framträder på liknande sätt i delstudie II och IV. I delstudie I är denna kategori emellertid mindre analytiskt differentierad. Där identifierades varken urval eller jämförelse som separata kritiska aspekter. I stället benämndes kategorin *att relatera källans idéinnehåll till annat idéinnehåll* och omfattade flera typer av jämförelser, inte enbart mellan källtext och egna argument. Detta kan förstås i ljuset av att analysen i delstudie I genomfördes i ett tidigare skede av projektet, då min fenomenografiska analys ännu inte hade samma grad av precision vad gäller att urskilja och beskriva kritiska aspekter.

I den fjärde och mest komplexa kategorin erfar elever och studenter källanvändning som *att bjuda in till diskussion* (kategori D). Här framträder skrivandet som en dialog där olika röster hålls isär på ett transparent sätt. Källor används för att pröva perspektiv och utveckla resonemang med tydlig källkritisk medvetenhet. Skribenten tänker sig en bred publik bestående av andra akademiker som kan vara insatta i eller intresserade av ämnet och riktar sig till dem i sitt skrivande. Källanvändning är därmed en integrerad del av skrivandet som helhet, ett kommunikativt och epistemologiskt agerande där skribenten positionerar sig i relation till andras röster. Denna kategori identifierades till viss del i delstudie I och blev tydligare definierad i delstudie II och IV där praktikerna som undersöktes var enhetligare. Detta gjorde det möjligt att tydligare se skrivandets situerade aspekter.

Syntesen av de kvalitativt olika sätten att erfara källanvändning och vilka uttryck de tar sig i text sammanfattas i Tabell 4.

Tabell 4: *En syntes av utfallsrummen i delstudie I, II och IV*

Kategori		
A Att använda källor för att göra klart en uppgift	Fokus på att uppfylla externa krav genom att visa upp tecken på att man läst de texter man ålagts att läsa. Detta tar sig uttryck i ett mer slumpmässigt urval från källtexterna, en textnära källanvändning (kopiering, lapptäckesskrivande eller citering) eller att man återanvänder andras idéer som sina egna (olämplig källanvändning/plagiering).	Ser källanvändning som att: *omformulera korta textavsnitt* (delstudie I) *använda andras idéer som sina egna* (delstudie II) *göra klart en uppgift* (delstudie IV)
B Att använda källor för att visa att man förstått ett visst innehåll	Fokus på att visa att man har tagit del av och förstått innehållet i källorna, både för egen del och för att visa detta för läraren. Tar sig uttryck i att skribenten i huvudsak parafraserar källtexternas huvudbudskap. Referaten fogas emellertid inte samman i ett sammanhållet resonemang, utan hanteras ett och ett i texten.	Ser källanvändning som att: *sammanfatta en källas idéinnehåll* (delstudie I) *skapa ett lapptäcke av referenser* (delstudie II) *visa att man förstått ett innehåll* (delstudie IV)
C Att använda källor för att stödja egna argument	Fokus på att använda källor för att stödja egna argument och presentera egna slutsatser. Urvalet från källtexterna styrs av de argument man vill framföra i den egna texten, snarare än källtexternas huvudbudskap. Tar sig uttryck i att det finns en tydlig egen röst, men att denna ibland blandas samman med källornas idéinnehåll.	Ser källanvändning som att: *relatera källans idéinnehåll till annat idéinnehåll* (delstudie I) *stödja egna argument* (delstudie II och IV)
D Att använda källor för att bjuda in till diskussion	Fokus på att bjuda in läsaren till en diskussion om källornas idéinnehåll och de egna slutsatserna. Tar sig uttryck i resonerande källanvändning där källor jämförts med varandra (syntetisering) och att distinktionen mellan olika röster i texten är tydlig.	Ser källanvändning som att: *delta i ett vetenskapligt sammanhang* (delstudie I) *delta i en diskussion* (delstudie II) *bjuda in till en kritisk diskussion* (delstudie IV)

De olika sätten att erfara är utifrån resultatet i delstudie I, II och IV gemensamt förekommande i olika litteracitetspraktiker inom humaniora och samhällsvetenskap i gymnasieskolan och högre utbildning. Viktigt att poängtera är att utfallsrummen,

såväl i syntesen som i delstudierna, är teoretiska konstruktioner på gruppnivå. De beskrivna kategorierna ska därför inte tolkas som steg i en progressionsmodell, utan som möjliga sätt att erfara källanvändning. En och samma skribent kan ge uttryck för flera olika sätt att erfara källanvändning.

De fenomenografiska utfallsrummen i syntesen uppvisar tydliga beröringspunkter med tidigare fenomenografiska studier, särskilt Hounsells (1984) analys av studenters sätt att erfara essäskrivande samt Marton och Säljös (1976), Säljös (1982) och Svenssons (1977) studier av universitetsstudenters inlärning. Hos Hounsell framträder en avgörande skillnad mellan *tolkande* och *icke-tolkande erfarande*: i det tolkande organiseras urval och struktur utifrån ett överordnat meningsskapande syfte, medan det icke-tolkande behandlar innehåll, struktur och evidens som mer separata eller tekniska moment. Denna distinktion ligger nära skillnaden mellan djup- och ytinlärning (Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1982) samt mellan holistiska och atomistiska angreppssätt (Svensson, 1977), där fokus antingen riktas mot helhet och mening eller mot isolerade textfragment.

En liknande struktur kan urskiljas i avhandlingens utfallsrum. De mindre utvecklade kategorierna (A och B) kan ses som icke-tolkande och relaterade till ytinlärning, medan de mer utvecklade kategorierna (C och D) kan ses som tolkande och med fokus på djupinlärning. I föreliggande studie ges emellertid källans funktion en mer explicit och konkretiserad roll som evidens, dialogisk resurs eller kunskapande verktyg. På så vis kan sägas att avhandlingens resultat bekräftar och vidareutvecklar de nämnda fenomenografiska studierna med fokus på källanvändning i studenters skrivande.

Utfallsrummen i de tre fenomenografiska delstudierna, liksom i den syntes som presenteras här, uppvisar också tydliga beröringspunkter med kognitiva modeller för skrivutveckling. De fenomenografiska utfallsrummen skiljer sig emellertid från sådana utvecklingsmodeller genom att de inte beskriver stadier i individers skrivutveckling, utan kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning.

I de mindre utvecklade kategorierna (A och B) framträder sätt att använda källor som påminner om linjära skrivprocesser (jfr Flower & Hayes, 1981) och det som Bereiter och Scardamalia (1987) beskriver som knowledge-telling, där skrivandet främst används för att återge information snarare än för att omforma eller pröva den. Liknande mönster har återkommande beskrivits i forskning om elevers och studenters sätt att referera, där de ofta utgår från källtextens ord eller meningar och där källor används mer som dekoration än som resurser i ett kunskapande resonemang (Howard m.fl., 2010; Nilsson, 2002).

De mer utvecklade kategorierna (C och D) kännetecknas i stället av skrivprocesser där källor används rekursivt som resurser för att resonera, omstrukturera och utveckla förståelse, vilket ligger nära det Bereiter och Scardamalia (1987) benämner knowledge-transformation. I kategori D används källor dessutom för att föra ett mer avancerat resonemang i relation till ett tänkt läsarkollektiv, vilket kan jämföras med

knowledge-crafting eller knowledge-creation (Bereiter & Scardamalia, 1993; Kellogg, 2008).

För att kunna erfara källanvändning på det mest komplexa sättet (kategori D) behöver ett antal kritiska aspekter urskiljas. I det följande presenteras en syntes av de kritiska aspekterna och deras relation till kategorierna i utfallsrummen från delstudie I, II och IV samt syntesen av dessa.

Kritiska aspekter

I detta avsnitt presenteras en sammanställning av de nio kritiska aspekter som identifierats i avhandlingens fyra delstudier. De avser aspekter av källanvändning som är kritiska för elever och studenter att urskilja för att kunna använda källor på ett funktionellt sätt i akademiskt skrivande inom humaniora och samhällsvetenskap (jfr Marton, 2015). De kritiska aspekterna utgör såväl det som Marton och Booth (1997, s. 87–88) kallar fenomenets *interna* som *externa horisont*. Med intern horisont avses de aspekter och relationer mellan aspekter som samtidigt urskiljs och hålls samman när ett fenomen framträder för någon. Tillsammans konstituerar de kritiska aspekterna i den interna horisonten hur källanvändning erfars i själva skrivprocessen och skrivande som handling. Med andra ord speglar den interna horisonten hur kunnandet tar sig uttryck när elever och studenter använder källor i akademiskt skrivande. De sex kritiska aspekterna *urval*, *jämförelse mellan idéinnehåll*, *omformulering*, *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster* utgör källanvändningens interna horisont.

Den externa horisonten är i sin tur den kontext mot vilken fenomenet, i detta fall källanvändning, framträder som meningsfullt. Kontexten lokaliseras inte primärt i de sociala strukturer och institutionella villkor som omger källanvändningen vid skrivtillfället, utan i relationen mellan någon och det fenomen som erfars. Vilka värden i dessa dimensioner som urskiljs står därmed i relation till hur källanvändningen framträder för skribenten i skrivprocessen. De tre kritiska aspekterna, *skrivsyfte*, *mottagarhorisont* och *syn på skrivnormer* utgör källanvändningens externa horisont.

Tillsammans speglar de kritiska aspekterna avgörande delar av källanvändning som kunnande, det vill säga vad skickliga skribenter kan och gör när de använder källor och vad de mindre skickliga skribenterna kan behöva urskilja för att utveckla sin källanvändning. Merparten av de nio kritiska aspekter som identifierats återkom i flera delstudier och förekom såväl i gymnasieskolan som i högre utbildning.

De kritiska aspekterna i avhandlingen har identifierats genom två kompletterande analysvägar. Dels har de framträtt genom analys av de kvalitativt skilda sätten att erfara källanvändning som beskrivits i de fenomenografiska studierna (delstudie I, II & IV), dels genom analys av elevers för- och eftertest samt den undervisning som genomförts inom ramen för learning studyn (delstudie III). Några av dem är därmed analytiskt identifierade, andra empiriskt testade.

Här i syntesen presenteras de kritiska aspekterna som en dimension av variation som kan framträda med olika värden. I avhandlingens delstudier används begreppen *kritisk aspekt* och *kritiskt värde* inte helt konsekvent, vilket dels speglar hur min egen förståelse av begreppen utvecklats, dels hur begreppsanvändningen varierar inom fältet. Med kritiska aspekter avses här i syntesen mer övergripande dimensioner av variation, exempelvis *urval*. Dessa kritiska aspekter kan anta olika värden, exempelvis att *innehåll väljs utifrån att visa att kurslitteraturen har lästs* eller att *innehåll väljs utifrån att fånga det väsentliga innehållet i kurslitteraturen.* Vilket värde som är kritiskt att urskilja kan variera mellan litteracitetspraktiker. Även om vissa värden är kritiska att urskilja för att möjliggöra det mest utvecklade sättet att erfara källanvändning, är detta inte självklart målet i varje undervisningssituation. Dimensionen är således inte normativ i sig. Den synliggör en dimension inom vilken olika värden kan bli kritiska beroende på vilka sätt att erfara källanvändning som undervisningen avser att möjliggöra. I de tre första delstudierna (I–III) användes emellertid begreppet kritisk aspekt om de kritiska värden som eleverna och studenterna behövde urskilja i den aktuella praktiken.

En översikt över de kritiska aspekterna i relation till respektive delstudie presenteras i Tabell 5.

Tabell 5: *Översikt över kritiska aspekter i avhandlingens delstudier*

	Kritisk aspekt	*Dimension av variation*	*Delstudie*
Intern horisont	1. Urval	källstyrt ↔ syftesstyrt	I, IV
	2. Jämförelse mellan idéinnehåll	isolerad ↔ jämförande källhantering	II, IV
	3. Omformulering	textnära återgivning ↔ självständig omformulering	I, IV
	4. Referenshantering	regelstyrd ↔ situationsanpassad	II, III, IV
	5. Egen röst	återgivande skrivande ↔ situationsanpassat eget bidrag	I, II, III, IV
	6. Transparens mellan röster	otydlig röstrelation ↔ situationsanpassad transparens	II, III, IV
Extern horisont	7. Skrivsyfte	uppgiftsorienterat ↔ kunskapande	IV
	8. Mottagarhorisont	snäv ↔ vidgad	IV
	9. Syn på skrivnormer	generell ↔ situerad	I, II, III, IV

Nedan presenteras de kritiska aspekterna. I presentationen av respektive kritisk aspekt beskrivs dimensionen av variation och de värden som förekom i det empiriska materialet i de fyra delstudierna. Varken listan med de kritiska aspekterna eller de

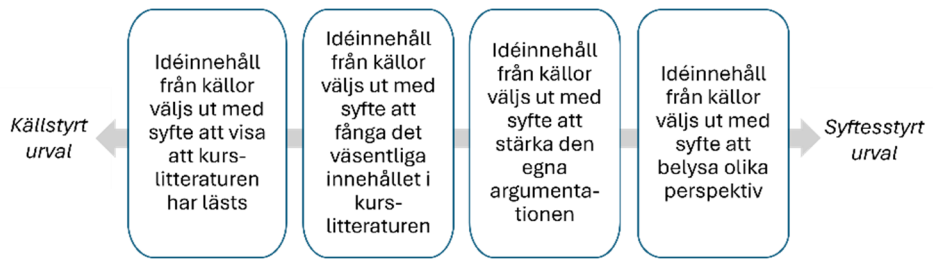
värden i dimensionerna av variation som presenteras ska emellertid ses som fullständiga. Det är inte osannolikt att det finns fler eller andra kritiska aspekter och andra värden i respektive dimension av variation än de som presenteras här.

Urval

Den kritiska aspekten *urval* rör hur skribenten väljer idéinnehåll från källtexter. För att kunna använda källor på ett funktionellt och meningsskapande sätt i akademiskt skrivande behöver skribenten välja vilka idéer som är relevanta för den aktuella uppgiften och vilka som kan lämnas därhän. *Urval* identifierades som en kritisk aspekt i såväl gymnasieskola som högre utbildning genom de fenomenografiska analyserna i delstudie I och IV, men har inte prövats genom systematiskt iscensatt undervisning.

Värdena i dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från *källstyrt* till *syftesstyrt* urval. Idéinnehåll från källor kan då väljas ut med syfte att (1) *visa att kurslitteraturen har lästs*, (2) *fånga det väsentliga innehållet i kurslitteraturen*, (3) *stärka den egna argumentationen*, eller att (4) *belysa olika perspektiv* (se Figur 3).

Figur 3: *Urval som dimension av variation*



Urvalet från källor i det minst komplexa sättet att erfara källanvändning (kategori A) präglas av att elever och studenter söker efter konkreta informationsbitar, ofta begränsade till enskilda meningar eller kortare textavsnitt. Fokus ligger då på att visa att man läst, snarare än att göra ett strategiskt urval utifrån källornas idéinnehåll. Urvalet blir i dessa fall källstyrt, det vill säga tätt knutet till källtextens struktur, snarare än till den egna textens syfte. Detta ligger i linje med tidigare forskning som visat att textnära källanvändning ofta hänger samman med ett alltför snävt och ytligt urval ur källtexterna. Howard med flera (2010) visar exempelvis att studenter ofta fokuserar på textens ord och form snarare än dess innehåll, vilket leder till att de utgår från enstaka meningar i stället för att skapa en helhetsförståelse.

I delstudie I identifierades en skillnad mellan hur den kritiska aspekten urskildes i kategori A och B. För att kunna visa att man förstått ett innehåll (kategori B) behövde studenterna urskilja det kritiska värdet *att det finns ett idéinnehåll i hela källtexten och längre textavsnitt*. I delstudie IV förtydligades detta med att skillnaden mellan kategori A och B handlar om att urskilja att man behöver *fånga de viktigaste poäng-*

erna i kurslitteraturen, snarare än att *visa att man läst*. Fortfarande rörde det sig emellertid om ett källstyrt urval.

I de mer komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori C och D) urskiljs i stället att källor som helhet rymmer idéinnehåll som kan relateras till det egna resonemanget. När detta urskiljs blir det möjligt att välja och välja bort idéinnehåll efter det egna syftet. I delstudie IV identifierades att en skillnad mellan kategori B och C utgörs av att urvalet från källorna då görs för att *stärka den egna argumentationen.* I delstudie IV identifierades också att i kategori D används urvalet strategiskt för att *belysa olika perspektiv*. På så vis skapar skribenten spänningar mellan idéer och har möjlighet att bygga en sammanhängande diskussion där källorna tjänar det egna syftet. På liknande sätt visar Mateos och Solé (2011; 2009) samt Spivey och King (1989) att syntetiserande skrivande förutsätter att skribenten aktivt väljer, kombinerar och omorganiserar idéer utifrån sitt syfte, snarare än att återge det mest framträdande innehållet i källtexterna.

Urval samspelar nära med flera av de andra kritiska aspekterna som utgör källanvändning, framför allt två av de kritiska aspekterna som utgör fenomenets externa horisont: med vilket syfte skribenten skriver texten och vilken mottagarhorisont hen urskiljer. När syftet med att skriva främst är att bli klar med en uppgift och läraren utgör den enda tänkta mottagaren (kategori A och B), står inte ett eget mer syftesstyrt urval i fokus. När skribenten däremot urskiljer ett mer kunskapande syfte med att skriva och en mer vidgad mottagarhorisont (kategori C och D), tycks möjligheter öppnas för ett mer funktionellt och meningsskapande urval där idéinnehåll från källor används som resurser för argumentation och kritiskt tänkande.

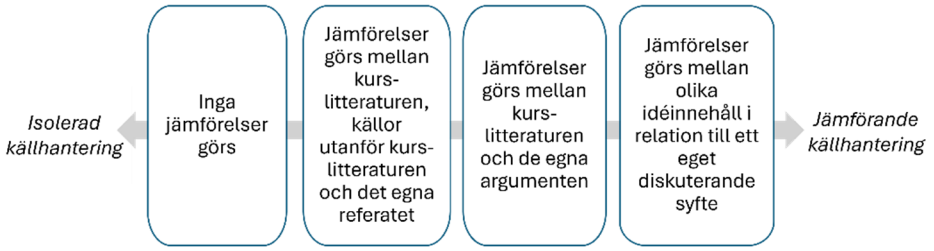
För undervisningen innebär detta att lärare kan behöva synliggöra för elever och studenter att källor kan rymma såväl potentiellt relevant som irrelevant idéinnehåll. Vidare kan lärare behöva synliggöra att vad som är relevant att välja ut från källtexter står i relation till syftet med den egna texten, vem som är mottagare och i vilken litteracitetspraktik texten skrivs. Värdena i dimensionen av variation ger förslag på kontraster som kan göra den kritiska aspekten möjlig att urskilja för elever och studenter, exempelvis skillnaden mellan att *innehåll väljs ut för att visa att kurslitteraturen har lästs* och att *innehåll väljs ut för att belysa olika perspektiv* (se Figur 3).

Jämförelse mellan idéinnehåll

Den kritiska aspekten *jämförelse mellan idéinnehåll* beskriver hur källor kan sättas i relation till varandra och till skribentens eget resonemang. Dimensionen av variation sträcker sig från en *isolerad källhantering* där källor behandlas en och en, till att idéer aktivt relateras till varandra i ett sammanhållet resonemang genom en *jämförande källhantering*. Källhantering kan ses som ett överordnat paraplybegrepp för all hantering av källor och här avses hur källor hanteras i skrivprocessen. Värdena i dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från att urskilja att (1) *inga jämförelser görs,* (2) *jämförelser görs mellan kurslitteraturen, källor utanför kurslitteraturen och det egna referatet*, (3) *jämförelser görs mellan kurslitteraturen och*

de egna argumenten, till att (4) *jämförelser görs mellan olika idéinnehåll i relation till ett eget diskuterande syfte* (se Figur 4).

Figur 4: *Jämförelse mellan idéinnehåll som dimension av variation*



Jämförelse mellan idéinnehåll har identifierats som en kritisk aspekt i såväl gymnasieskola som högre utbildning genom fenomenografiska analyser i delstudie II och IV. Även i delstudie I ingår jämförelser mellan olika idéinnehåll i beskrivningen av kategorin *att relatera källans idéinnehåll till annat idéinnehåll. Jämförelse mellan idéinnehåll* urskildes emellertid inte som en egen kritisk aspekt. I efterhand framstår detta som en begränsning i analysen. Den kritiska aspekten är inte empiriskt testad genom systematiskt iscensatt undervisning.

I de mindre komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori A–C) återges källor var för sig, snarare än att ställas i relation till varandra. Att väga perspektiv mot varandra eller använda skillnader mellan källor som en resurs för analys, tycks inte framträda som en relevant del av skrivprocessen. De jämförelser som görs när man erfar källanvändning *som att visa att man förstått ett innehåll* (kategori B) är då mellan kurslitteraturen och det egna referatet, och mellan kurslitteraturen och andra källor som beskriver samma innehåll, i syfte att kontrollera att man förstått rätt och gjort källtexten rättvisa (se delstudie IV). När man erfar källanvändning *som att stödja egna argument* (kategori C) framträder det i sin tur som relevant att jämföra källornas idéinnehåll med de egna argumenten och slutsatserna, men inte att jämföra olika källor med varandra (se delstudie IV). För att erfara källanvändning på det mest komplexa sättet (kategori D) är det däremot kritiskt att *jämföra olika idéinnehåll i relation till eget resonerande syfte* (se delstudie II som IV). Här framträder jämförelse mellan idéinnehåll som ett medvetet och strategiskt handlande, där varje ny källa bidrar till att nyansera, fördjupa eller ompröva tidigare tolkningar. Skrivprocessen blir då rekursiv snarare än linjär, i den meningen att skribenten rör sig fram och tillbaka mellan källor, tidigare text och egna slutsatser (jfr Flower & Hayes, 1981). När den kritiska aspekten urskiljs på detta sätt blir källorna ett redskap för fördjupat tänkande snarare än ett material som successivt avverkas i textproduktionen. Att kunna väga olika källors perspektiv mot varandra, identifiera likheter och skillnader i idéer samt binda samman dessa i en egen argumentation har också i tidigare forskning beskrivits som centralt för syntetiserande skrivande (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Flower, 1990; Mateos & Solé, 2009; Spivey & King, 1989).

Jämförelse mellan idéinnehåll samspelar nära med de kritiska aspekterna *urval*, *skrivsyfte och egen röst*. För att det ska framträda som relevant att jämföra källor med varandra för skribenten kan hen också behöva urskilja ett mer kunskapande än uppgiftsorienterat skrivsyfte, ett mer syftesstyrt än källstyrt urval samt behöva urskilja behovet av en egen röst i texten.

För att elever och studenter ska urskilja den kritiska aspekten kan de behöva ges möjligheten att få syn på skillnaden mellan isolerad och jämförande källhantering. Lärare kan behöva synliggöra hur källor kan ställas mot varandra, vilka typer av relationer som kan etableras mellan idéer och varför sådana jämförelser är meningsfulla i den aktuella praktiken. Något att beakta för lärare som gör uppgiftsinstruktioner och väljer kurslitteratur är också att det underlättar för elever och studenter att ställa olika källor som beskriver samma tematik mot varandra, om syftet är att de ska utveckla en mer utvecklad källanvändning (kategori D).

Värdena i dimensionen av variation (Figur 4) ger förslag på kontraster som kan göra den kritiska aspekten möjlig att urskilja, exempelvis skillnaderna mellan att hantera källor en och en utan att jämföra dem, att jämföra idéinnehåll från källor med de egna argumenten och slutsatserna samt att jämföra idéinnehåll från flera olika källor med varandra.

Omformulering

Den kritiska aspekten *omformulering* rör hur fri skribenten är i relation till källtextens språkliga formuleringar och struktur, det vill säga om innehåll från källtexter hanteras på idéplanet eller på språklig ytnivå. Dimensionen av variation sträcker sig i det empiriska materialet från *textnära återgivning* till *självständig omformulering* och identifierades framförallt som en kritisk aspekt i högre utbildning (se delstudie I & IV). Den kritiska aspekten har inte prövats genom iscensatt undervisning. Värdena i dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från att urskilja att (1) *källans innehåll och form är oskiljaktiga,* (2) *källans innehåll bearbetas så att den egna texten inte är identisk med källan*, (3) *källans innehåll omformuleras för att visa att man förstått det*, till att (4) *källans innehåll omformuleras och omorganiseras efter ett eget syfte* (se Figur 5).

Figur 5: *Omformulering som dimension av variation*

När källanvändning erfars som *att göra klart en uppgift* (kategori A) ses källtextens formuleringar som ett nödvändigt stöd för att överhuvudtaget kunna skriva. Möjligheten att frigöra idéinnehållet från dess språkliga form framträder inte som relevant. Här urskiljs antingen att *källans innehåll och form är oskiljaktiga* eller att *källans innehåll bearbetas så att den egna texten inte är identisk med källan*. Kategori A kännetecknas således av textnära källanvändning, antingen genom avskrifter, citat eller lapptäckesskrivande. Bearbetningen sker huvudsakligen på den språkliga ytnivån, vilket innebär att självständighet i egentlig mening uteblir.

De mer utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori B–D) kännetecknas av stigande grader av självständighet i relation till källtextens formuleringar. När källanvändning erfars som *att visa att man förstått ett innehåll* (kategori B) sammanfattas idéinnehållet från källorna med egna ord genom *parafrasering* (se delstudie IV). I delstudie I uttrycks detta som att skribenten urskilt att *textens innehåll kan separeras från dess form*.

För att kunna skriva argumenterande (kategori C) och syntetiserande (kategori D) blir det vidare nödvändigt att urskilja att källans innehåll kan omformuleras och omorganiseras efter ett eget syfte. Studenterna urskiljer här att ett och samma idéinnehåll kan uttryckas på flera olika sätt och att källtexternas språkliga utformning inte behöver styra den egna texten. Källorna bearbetas då på idéplanet: centrala poänger identifieras, omformuleras och integreras i egna resonemang i relation till uppgiftens syfte. Detta möjliggör både *summering* och *syntetisering* av idéer från flera källor (se delstudie IV). I kontrast till textnära källanvändning beskrivs denna form av källanvändning ofta som ett uttryck för ökad förståelse, eftersom studenten inte längre enbart reproducerar källans formuleringar utan bearbetar innehållet med egna ord (Howard m.fl., 2010; Keck, 2006; Nilsson, 2002; Raković m.fl., 2021). Att bearbeta källornas innehåll på idéplanet framträder dessutom som en förutsättning för resonerande skrivande där källor används som resurser för tänkande snarare än som språkliga mallar.

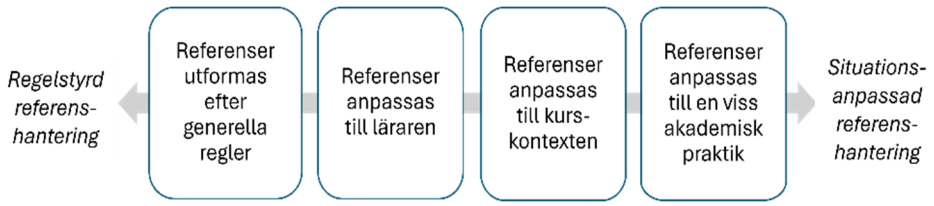
För undervisningen innebär detta att lärare kan behöva synliggöra skillnaden mellan textnära återgivning och självständig omformulering. Genom att exempelvis kontrastera lapptäckesskrivande med parafrasering och summering kan undervisningen skapa möjligheter för elever och studenter att urskilja vad som kännetecknar en mer självständig källanvändning och när en sådan kan behövas.

Referenshantering

Den kritiska aspekten *referenshantering* rör huruvida referenser finns eller inte i texten och i vilken utsträckning de är utformade på ett sätt som uppfattas som fungerande och kommunikativt i sammanhanget. Dimensionen av variation rör sig mellan *regelstyrd* och *situationsanpassad referenshantering*. Värdena i dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från att urskilja att (1) *referenser utformas efter generella regler*, (2) *referenser anpassas till läraren*, (3) *referenser*

anpassas till kurskontexten, till att (4) *referenser anpassas till en viss akademisk praktik* (se Figur 6).

Figur 6: *Referenshantering som dimension av variation*



Referenshantering framträder som en kritisk aspekt i såväl gymnasieskolan som i högre utbildning och identifierades i tre av delstudierna (delstudie II–IV). Den har också prövats genom systematiskt iscensatt undervisning (delstudie III). I delstudie II och III omnämns den kritiska aspekten som *erkännande*.

I det minst utvecklade sättet att erfara källanvändning, där skrivandet förstås som *att göra klart en uppgift* (kategori A), framträder referenshantering som ett regelstyrt förfarande (se delstudie II & IV). Referenser uppfattas här mer som dekorativa än kommunikativa, något man har för att uppfylla formella krav eller undvika anklagelser om plagiering. De mer situerade delarna av referenshantering framträder inte. Detta tycks också leda till att elever och studenter låser sig vid referensdetaljer som ska följas, utan att urskilja varför referenser behöver se ut på olika sätt i olika sammanhang. När skribenter i denna kategori möter motstridiga normkrav, exempelvis mellan olika lärare eller ämnen, uppfattar de dessa som förvirrande och frustrerande snarare än som uttryck för skilda praktiker med olika kommunikativa villkor. Resultaten i delstudie II och IV visar också att elever och studenter som erfar källanvändning på detta sätt inte ser behovet av att referera till idéer hämtade från källor utanför den obligatoriska litteraturen, eftersom dessa inte uppfattas som en del av uppgiften och de formella kraven som följer med den.

När källanvändning i stället erfars som *att visa att man förstått ett innehåll* (kategori B) urskiljs referensernas kommunikativa funktion i relation till läraren som mottagare, vilket gör skribenten ledigare i sin referenshantering. I delstudie II uttrycks detta som att eleverna behövde urskilja att *erkännande varierar med litteracitetspraktik*. I delstudie IV beskrev studenter exempelvis hur förenklade hänvisningar som ”i kapitel 3 står det att …” uppfattades som mer ändamålsenliga än fullständiga referenser och referenslistor, eftersom källorna var välkända för läraren och detta låg i linje med lärarens önskemål. Samtidigt innebär detta att referenshanteringens situationsbundenhet reduceras till en fråga om lärarens personliga preferenser. Det som ännu inte urskiljs i denna kategori är att referenshantering också kan behöva förstås i relation till en bredare akademisk praktik bortom den enskilda kursen och läraren.

I mer utvecklade sätt att erfara källanvändning, där skrivandet förstås som *att stödja egna argument* (kategori C) eller *att bjuda in till diskussion* (kategori D), framträder referenshantering som ett alltmer situationsanpassat handlande. Här används referenser inte främst för att följa regler eller tillfredsställa en examinator, utan för att kommunicera trovärdigt, begripligt och precist i relation till en allt vidare och mer definierad läsekrets (se delstudie IV).

Den kritiska aspekten *referenshantering* står i nära relation till källanvändningens externa horisont, i synnerhet vilken *mottagarhorisont* och *syn på skrivnormer* som framträder för skribenten. Med en snäv mottagarhorisont och ett uppgiftsorienterat skrivsyfte framträder referenshantering som en teknikalitet och ett nödvändigt ont, något som ska göras för att läraren ska bli nöjd. En vidgad mottagarhorisont och ett kunskapande skrivsyfte tycks i stället göra att referenshanteringen framträder som en meningsbärande del av skrivandet. Hur referenser hanteras hänger därmed samman med för vem texten skrivs och i vilken utsträckning skrivande förstås som en social praktik.

Tidigare forskning visar att referenshantering fyller olika funktioner i olika skrivsituationer och att normerna skiljer sig åt mellan olika ämnesdiscipliner (Hyland, 1999a, 1999b; Hyland & Jiang, 2019). En sådan skillnad rör huruvida referatet ska ha forskaren eller innehållet i fokus. Detta är också en normvariation som eleverna i delstudie III ger uttryck för är utmanande. I övrigt är den normvariation som syns i resultaten i delstudie II–IV en annan än den som presenteras av Hyland (1999a, 1999b) samt Hyland och Jiang (2019). Denna normvariation som framstod som utmanade för elever och studenter rörde istället vilka källor som ska och kan refereras, hur konsekvent ett referenssystem behöver följas, hur utförligt en källa bör presenteras första gången den nämns samt hur tidigare nämnda källor kan refereras om de nämns på nytt.

För undervisningen innebär detta att referenshantering kan behöva göras till ett dynamiskt och undersökningsbart innehåll snarare än ett regelverk som ska följas. En enskild lärare kan uppfatta att vissa referensdetaljer är mindre viktiga, eller att det inte är viktigt hur elever och studenter refererar. Ett sådant förhållningssätt kan göra att man inte anser det viktigt att undervisa i referenshantering. Resultaten i delstudie III indikerar emellertid att normvariationen i sig gör det nödvändigt att ge elever och studenter möjligheter att urskilja såväl att normer för referenshantering varierar mellan litteracitetspraktiker som vilka normer som gäller i den specifika praktiken. I delstudie III blev det också tydligt att en situationsanpassad referenshantering blir möjlig att urskilja när normer för referenshantering i olika skolämnen kontrasteras mot varandra. På så vis kan normvariationen synliggöras och göras begriplig i relation till en viss praktik. Att undervisa om normvariation förutsätter emellertid inte att den enskilda läraren själv har full kännedom om hur referenshantering realiseras i andra ämnen eller akademiska praktiker. I stället kan undervisningen utformas så att normer för referenshantering utforskas gemensamt, exempelvis

genom att elever och studenter får bidra med erfarenheter från andra kurser, ämnen eller uppgifter (se delstudie III).

Utifrån resultaten i delstudie II–IV framstår det således som att det blir lättare att hantera motstridiga krav på referenshantering på ett mer pragmatiskt sätt när elever och studenter urskiljer att referenshantering *inte* följer fasta regler. Att få syn på att referenshanteringen behöver situationsanpassas kan på så vis förstås som en förutsättning för att kunna navigera mellan olika litteracitetspraktiker och för att utveckla diskursiv flexibilitet (jfr Heller, 2010).

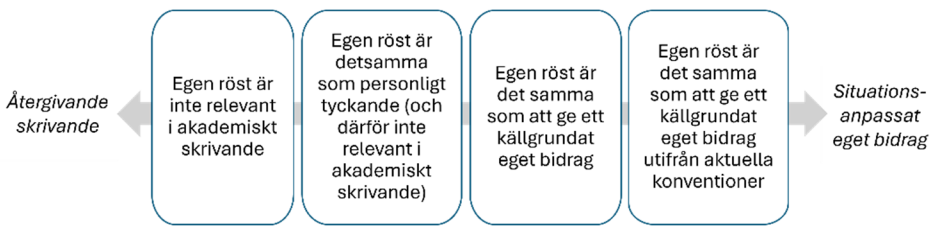
Egen röst

Den kritiska aspekten *egen röst* handlar om huruvida skribenten bidrar med egna slutsatser, tolkningar eller problematiseringar i relation till källorna och hur dessa presenteras. Mer specifikt rör denna kritiska aspekt hur skribenten urskiljer vad som räknas som ett legitimt eget bidrag i akademiskt skrivande. Viktigt att notera är att *egen röst*, likt de andra kritiska aspekterna, beskrivs från andra ordningens perspektiv som en aspekt av källanvändning som kan urskiljas på olika sätt. Den kritiska aspekten *egen röst* fångar således inte vad *röst* i akademiskt skrivande är i all sin komplexitet, utan beskriver vad som kan vara särskilt viktigt att urskilja för elever och studenter.

Dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från skrivande som *återgivande av andras idéer* till ett *situationsanpassat eget bidrag*, där egna slutsatser och problematiseringar formuleras och förankras på sätt som är accepterade inom den aktuella praktiken. Värden som förekom i dimensionen av variation var: (1) *egen röst är inte relevant i akademiskt skrivande*, (2) *egen röst är det samma som personligt tyckande (och därför inte relevant i akademiskt skrivande)*, (3) *egen röst är det samma som att ge ett källförankrat eget bidrag*, till att (4) *är det samma som att ge ett källförankrat eget bidrag utifrån aktuella konventioner* (se Figur 7).

Egen röst identifierades som en kritisk aspekt i samtliga delstudier (delstudie I–IV) och har prövats genom systematiskt iscensatt undervisning (delstudie III).

Figur 7: *Egen röst som dimension av variation*



I de mindre komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori A och B) saknas egen röst i form av egna slutsatser, kommentarer eller problematiseringar i relation till källtexterna. Skrivandet präglas då av återgivande, ofta motiverat av en osäkerhet inför om egen röst över huvud taget är tillåtet i akademiskt skrivande. I det empiriska

materialet framträder här en tendens att likställa egen röst med personligt tyckande. De beskriver en osäkerhet inför om och hur egna kommentarer, slutsatser eller problematiseringar kan uttryckas utan att bryta mot akademiska normer om objektivitet, försiktighet och formalitet. Liknande erfarenheter har dokumenterats i tidigare nordisk forskning, där elever och studenter beskriver svårigheter att förstå hur en egen röst kan uttryckas inom ramen för akademisk objektivitet (Lødding & Aamodt, 2015; Ohlsson, 2023).

I de mer komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori C och D) framträder i stället skrivande som ett eget bidrag där källorna används aktivt i relation till textens syfte. Skribenten har då urskilt att *källans idéinnehåll ska fylla en funktion i relation till den egna textens idéinnehåll* (se delstudie I & III) eller att *idéinnehåll från källor ska stödja argument i den egna texten* (se delstudie II). De har då också urskilt skillnaden mellan *personligt tyckande* och *källförankrade ställningstaganden* (se delstudie III). Idéinnehållet från källorna blir en del av ett resonemang där skribentens egen röst i form av kommentarer, slutsatser och problematiseringar tar plats. Källanvändningen blir på så vis dialogisk: skribenten förhåller sig till, värderar och omformulerar andras idéer i relation till sitt eget bidrag. Ur ett academic literacies-perspektiv kan detta förstås som ett uttryck för att skribenten positionerar sig som meningsskapande aktör i relation till tidigare röster, snarare än som en reproducerande förmedlare (jfr Lillis, 2003).

Det mest komplexa sättet att erfara källanvändning (kategori D) kännetecknas av att den egna rösten uttrycks på ett sätt som följer konventionerna i den aktuella praktiken. På så vis står även denna kritiska aspekt i nära relation till källanvändningens externa horisont: *skrivsyfte*, *mottagarhorisont* och *syn på skrivnormer*. I likhet med Hyland (1999b, 2002) visar resultaten således att egen röst tycks vara ett situerat och formas i samspelet mellan skribent, källor och disciplinära normer. *Egen röst* samspelar också nära med den kritiska aspekten *transparens mellan röster*: när skribenten formulerar egna slutsatser behöver relationen mellan dessa och källornas idéinnehåll göras synligt för att bidraget ska framträda som akademiskt legitimt (se delstudie III & IV).

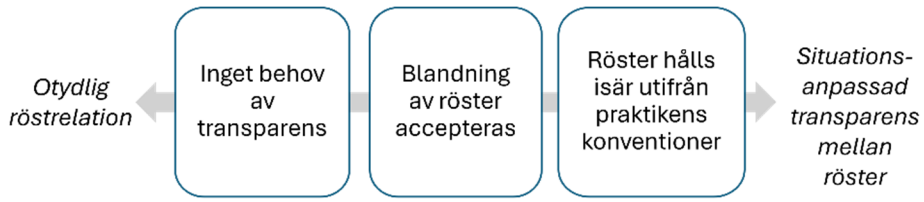
För undervisningen innebär egen röst som kritisk aspekt att lärare kan behöva synliggöra skillnaden mellan personligt tyckande och källförankrade ställningstaganden. De kan också behöva synliggöra hur en sådan egen röst kan formuleras på ett legitimt och funktionellt sätt inom den aktuella litteracitetspraktiken. I delstudie III bekräftades detta empiriskt. Här kontrasterades olika sätt att uttrycka egen röst i skilda ämnespraktiker mot varandra och i relation till personligt tyckande. Genom dessa kontraster gjordes både handlingsutrymmet i respektive praktik och dess gränser synliga för eleverna. Eleverna gavs på så vis möjlighet att urskilja både vad som var möjligt att göra inom den aktuella praktiken och att egen röst i form av slutsatser, tolkningar eller problematiseringar utgör ett situerat kunnande.

Transparens mellan röster

Den kritiska aspekten *transparens mellan röster* rör huruvida skribenten synliggör relationen mellan den egna rösten och idéinnehåll från källor (andras röster) i den egna texten och på vilket sätt detta görs. Mer specifikt handlar denna kritiska aspekt om behovet av att språkligt och textuellt markera relationen mellan källornas idéinnehåll och det egna bidraget på ett sätt som är fungerande och kommunikativt i sammanhanget. När transparensen brister upplever läsaren att röster blandas samman, vilket gör det oklart om skribenten återger, tolkar eller vidareutvecklar källornas idéer. Transparens mellan röster identifierades som en kritisk aspekt i såväl gymnasieskola som högre utbildning (delstudie II–IV) och har prövats genom systematiskt iscensatt undervisning (delstudie III).

Dimensionen av variation sträcker sig från en *otydlig röstrelation* till en *situationsanpassad transparens mellan röster*. Elever och studenter urskiljer då antingen (1) *inget behov av transparens*, att (2) *blandning av röster accepteras*, eller att (3) *röster hålls isär utifrån praktikens konventioner* (se Figur 8).

Figur 8: *Transparens mellan röster som dimension av variation*



I de mindre komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori A och B) aktualiseras inte behovet av transparens mellan röster, eftersom den kritiska aspekten *egen röst* ännu inte är urskild. Skrivandet innebär där främst återgivande av källors innehåll och frågan om hur den egna rösten förhåller sig till idéinnehåll från källor framträder inte som relevant (se delstudie II–IV).

I kategori C används källor för att stödja den egna argumentationen. Här står den egna rösten tydligt i förgrund och idéinnehållet från källorna i bakgrunden. Detta tycks göra att det inte framträder som relevant att särskilja den egna rösten från källans idéinnehåll. För läsaren kan det då vara svårt att avgöra vad i resonemanget som är hämtat från källor och vad som utgör skribentens egna slutsatser eller tolkningar.

För att erfara källanvändning på det mest komplexa sättet (kategori D) är det däremot kritiskt att urskilja att *eget idéinnehåll skiljs från andras* (se delstudie II & III). I delstudie IV beskrivs *transparens mellan röster* som en del av den kritiska aspekten *egen röst*, som då behöver urskiljas som *distinkt och transparent*. Dessutom kan det vara nödvändigt att urskilja att *normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (se delstudie III). I delstudie III blev det exempelvis tydligt att kraven på transparens skiljde sig åt mellan skolämnen: i svenskämnet förväntades

eleverna markera källan återkommande inom ett stycke, medan en enstaka hänvisning kunde uppfattas som tillräcklig i samhällskunskap. Att få syn på sådana skillnader kan därmed ses som en del av att urskilja källanvändning som ett situerat kunnande. Likt *referenshantering* och *egen röst* står *transparens mellan röster* således i nära relation till den kritiska aspekten *synen på skrivnormer*.

Den kritiska aspekten *transparens mellan röster* står även i relation till den externa horisonten på så vis att den tycks knuten till vilken *mottagarhorisont* och vilket *skrivsyfte* som urskilts. Inte förrän skrivandet erfars som att delta i en akademisk diskussion där läsaren bjuds in till att vrida och vända på skribentens resonemang (kategori D) framträder det som relevant att tydligt separera vad som utgör det egna bidraget och vad som kommer från källan (se delstudie II & IV).

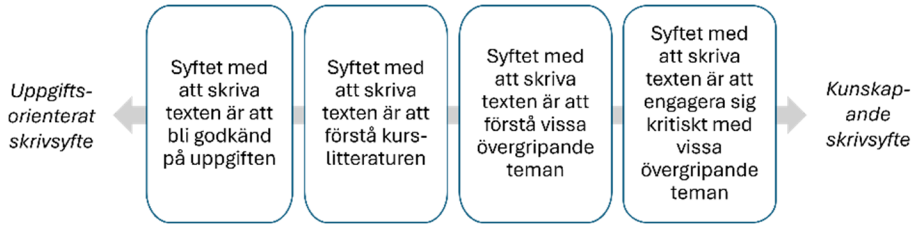
Transparens mellan röster står vidare i nära relation till den kritiska aspekten *referenshantering*. Medan *referenshantering* handlar om att källor anges på ett legitimt sätt, handlar *transparens mellan röster* om hur relationen mellan källor och eget bidrag byggs upp i textens löpande framställning. En text kan därmed uppfylla formella krav på referenshantering utan att relationen mellan röster framstår som tydlig för läsaren.

För undervisningen innebär detta att vad som utgör transparent respektive icke-transparent källanvändning kan behöva göras explicit i relation till den aktuella litteracitetspraktiken och till närliggande praktiker som elever och studenter känner till. Resultatet i delstudie III visar att lärare kan behöva synliggöra vilka språkliga och textuella resurser som står till buds för att särskilja röster, exempelvis genom variation i hänvisningsfrekvens, placering av referenser och användning av referatmarkörer. De kan också behöva synliggöra hur detta skiljer sig åt mellan olika praktiker. När undervisningen riktar fokus mot sådana kontraster kan det bli det möjligt för eleverna att urskilja både att transparens mellan röster är ett situerat kunnande och hur transparensen kan realiseras i den aktuella litteracitetspraktiken.

Skrivsyfte

Den kritiska aspekten *skrivsyfte* rör skribentens upplevda syfte med att skriva och utgör en del av källanvändningens externa horisont, den kontext utifrån vilken källanvändningen framträder. Instruktionen till skrivuppgiften eleven eller studenten fått kan visserligen kommunicera ett specifikt syfte, men här handlar det om vilket syfte skribenten själv urskiljer. Dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från ett *uppgiftsorienterat skrivsyfte* till ett *kunskapande skrivsyfte* och handlar om i vilken utsträckning skrivandet ses som ett redskap för förståelse, meningsskapande och kritiskt engagemang i ett innehåll. Elever och studenter urskiljer då antingen att syftet med att skriva är att (1) *bli godkänd på uppgiften*, (2) *förstå kurslitteraturen*, (3) *förstå vissa övergripande teman*, eller att (4) *engagera sig kritiskt i vissa övergripande teman* (se Figur 9). Skrivsyfte identifierades som en kritisk aspekt i delstudie IV och har inte prövats genom systematiskt iscensatt undervisning.

Figur 9: *Skrivsyfte som dimension av variation*



Vilket värde som urskiljs står i relation till de kvalitativt skilda sätt som källanvändning kan erfaras på. I de minst utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori A och B) präglas skrivandet av ett uppgiftsorienterat skrivsyfte. När syftet främst är att bli godkänd eller att visa att kurslitteraturen har förståtts används källor ofta instrumentellt, exempelvis för att återge innehåll, fylla texten med referenser eller visa följsamhet mot formella krav. Källanvändningen blir då i hög grad regelstyrd och reproducerande. *Skrivsyfte* som kritisk aspekt kan relateras till Marton och Säljös (1976) samt Säljös (1982) distinktion mellan yt- och djupinriktat lärande, där fokus på att *klara av uppgiften* snarare än att *förstå innehållet* leder till ytliga strategier.

I de mer utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori C och D) skrivs texten med ett mer kunskapande syfte såsom att förstå övergripande teman eller att engagera sig kritiskt i ett innehåll. Källor används då som resurser för tänkande i allt större utsträckning: för att pröva resonemang, utveckla tolkningar och sätta idéer i relation till varandra och till egna slutsatser. Att urskilja ett kunskapande skrivsyfte är således förknippat med en mer självständig och resonerande källanvändning.

Denna kritiska aspekt blev inte till fullo synlig förrän i delstudie IV. Studenterna som deltog i denna studie skrev pm som utgick från samma uppgiftsinstruktion, vilken tydligt erfors på kvalitativt skilda sätt. I delstudie IV framträdde det egenupplevda syftet med att skriva texten som en bakgrund mot vilken idéinnehåll från källor valdes (*urval*), jämfördes (*jämförelse mellan idéinnehåll*), omformulerades (*omformulering*) och integrerades i studenternas texter (*referenshantering*). *Skrivsyfte* som kritisk aspekt framstår därmed som tätt sammanvävd med andra kritiska aspekter och ligger nära den referentiella aspekten, det vill säga vilken mening skribenten tillskriver källanvändning.

Samtidigt är det utifrån Marton (2015) rimligt att synliggörandet av källanvändningens övriga kritiska aspekter bidrar till att ett mer kunskapande skrivsyfte kan urskiljas. I linje med fenomenografins antaganden antas att struktur och mening uppstår dialektiskt och simultant i erfarenheten: ”structure presupposes meaning, meaning presupposes structure” (Marton, 2015, s. 87). De kritiska aspekterna och den mening källanvändning tillskrivs kan utifrån ett sådant perspektiv förstås som två oskiljaktiga delar av samma erfarande. De urskiljs i relation till varandra, snarare än att utvecklas var för sig.

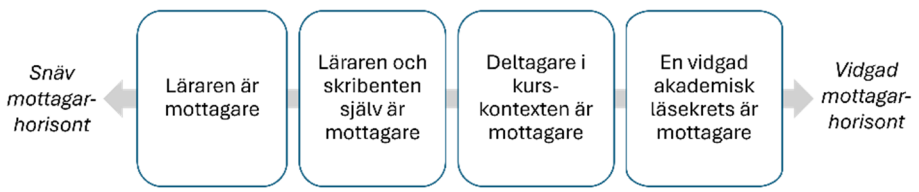
För undervisningen innebär detta att elever och studenter behöver ges möjligheter att urskilja ett kunskapande skrivsyfte. Detta kan göras dels genom att diskutera hur samma uppgift kan förstås och hanteras på olika sätt, dels genom att urskilja övriga kritiska aspekter. Det bör emellertid inte behandlas som något som kan etableras en gång för alla genom instruktioner om att skriva ”på djupet” eller ”kritiskt”. Hur studenter lär sig tycks i stället bero på hur de erfar uppgiften och lärandesituationen som helhet, snarare än på vilka intentioner undervisningen uttrycker (se t.ex. Entwistle & Ramsden, 2015).

Mottagarhorisont

Den kritiska aspekten *mottagarhorisont* rör vem eller vilka skribenten skriver för. Den är, likt *skrivsyfte* och *syn på skrivnormer* en del av källanvändningens externa horisont. Mer specifikt handlar denna kritiska aspekt om att föreställa sig en läsekrets och att förstå skrivandet som en kommunikativ handling i relation till denna. Att urskilja denna aspekt innebär därmed att texten skrivs *för någon/några*. Detta får i sin tur konsekvenser för hur innehåll struktureras, resonemang utvecklas och källor används för att göra texten begriplig och relevant. Instruktionen till skrivuppgiften eleven eller studenten fått kan visserligen beskriva en specifik mottagare, men här handlar det om vilken mottagare skribenten själv urskiljer.

Mottagarhorisont identifierades inte som en kritisk aspekt förrän i delstudie IV, även om läsarens roll diskuteras i samtliga delstudier. Det var dock inte förrän med den fördjupade fenomenografiska analysen i delstudie IV som det blev möjligt att förstå mottagarhorisont som en del av källanvändningens externa horisont. Denna kritiska aspekt är således analytiskt identifierad och har inte testats empiriskt genom systematiskt iscensatt undervisning. Dimensionen av variation i det empiriska materialet sträcker sig från en *snäv* till en *vidgad mottagarhorisont* (se Figur 10).

Figur 10: *Mottagarhorisont som dimension av variation*



Värden i dimensionen av variation var antingen att urskilja att (1) läraren är den enda mottagaren, (2) läraren och skribenten själv är mottagare, (3) läraren, skribenten själv och kurskamrater är mottagare, eller att (4) texten riktas mot en vidgad akademisk läsekrets.

Vilket värde som urskiljs står i relation till de kvalitativt skilda sätt som källanvändning kan erfaras på. I de mindre utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori A och B) präglas skrivandet av en snäv mottagarhorisont. Här är läraren primär läsare. I kategori B skrivs emellertid texten också för skribenten själv, för att

förstå innehållet för egen del. I båda dessa kategorier används källor mer eller mindre instrumentellt, exempelvis för att visa att man förstått litteraturen eller för att uppfylla formella krav. Texten får i dessa fall karaktären av redovisning snarare än kommunikation, och behovet av att göra resonemang tydliga, jämförelser explicita eller relationen mellan röster transparent framträder inte som centralt.

I de mer utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori C och D) vidgas mottagarhorisonten. När skribenten föreställer sig kurskamrater eller en vidare akademisk läsekrets som mottagare förändras textens kommunikativa logik. Källanvändningen får ett tydligare kommunikativt syfte i relation till ett större kunskapande sammanhang. Källor används då i högre grad för att stärka och utveckla resonemang, pröva idéer och positionera texten i relation till andras arbete.

Den kommunikativa dimensionen tycks bli synlig först när skribenten riktar sig mot en verklig eller tänkt mottagare bortom den omedelbara bedömningssituationen. När mottagaren inte är tydligt föreställd reduceras skrivandet lätt till en redovisning riktad mot bedömning snarare än kommunikation (jfr Lillis, 2003; Ivanič, 1998). På motsvarande sätt visar Hyland (2004) att akademiskt skrivande inom forskarsamhället innebär att skribenten aktivt konstruerar en relation till sin läsare, vilket kräver att skribenten föreställer sig vad en tänkt akademisk läsekrets kan förväntas förstå, ifrågasätta eller behöva få förklarat.

För undervisningen innebär detta att lärare kan behöva synliggöra den tänkta mottagaren för elever och studenter, snarare än att ta den för given. Genom att kontrastera källanvändning riktat till olika mottagare skulle skrivandets kommunikativa funktion kunna göras explicit och till föremål för gemensam reflektion. Att sedan kunna skriva anpassat till en viss mottagare står emellertid, likt den kritiska aspekten *skrivsyfte*, i nära växelverkan med att urskilja övriga kritiska aspekter. Skrivandet för en vidare publik innebär emellertid att skribenten kontinuerligt behöver planera, formulera och utvärdera texten utifrån hur den kan förstås av andra. Utifrån Kellogg (2008) kan denna process förstås som mycket kognitivt krävande. Att skriva för en akademisk läsekrets kräver därför att skribenten har automatiserat grundläggande skrivoperationer, såsom stavning, meningsbyggnad och genrekunskap och på så vis frigjort arbetsminneskapacitet.

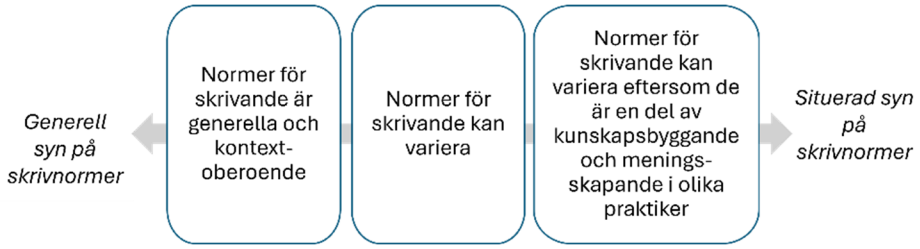
Syn på skrivnormer

Den kritiska aspekten *syn på skrivnormer* rör i vilken utsträckning skribenten urskiljer att skrivande och källanvändning är ett situerat kunnande som tar sig olika uttryck i olika praktiker. Likt *skrivsyfte* och *mottagarhorisont* är *syn på skrivnormer* en del av källanvändningens externa horisont. Dimensionen av variation i det empiriska materialet rör sig från en *generell syn på skrivnormer* där normer ses som överförbara mellan sammanhang, och en *situerad syn på skrivnormer* där normer ses som kontextberoende. Dimensionen rör sig på så vis mellan det som Street (1984) kallar en *autonom* och en *ideologisk språksyn*. Mer specifikt handlar denna kritiska

aspekt om att urskilja att vad som betraktas som ”bra källanvändning” alltid är relaterat en specifik litteracitetspraktik och därmed varierar mellan olika praktiker.

Värden i dimensionen av variation sträcker sig från att (1) normer för skrivande är generella och kontextoberoende, (2) normer för skrivande kan variera till att (3) normer för skrivande kan variera eftersom de är en del av kunskapsbyggande och meningsskapande i olika praktiker (se Figur 11).

Figur 11: *Syn på skrivnormer som dimension av variation*



Syn på skrivnormer identifierades som kritisk aspekt i delstudie IV och genom att de tidigare delstudierna syntetiserades. I samtliga delstudier (delstudie I–IV) identifieras skrivandets situerade villkor för källanvändning i relation till de övriga kritiska aspekterna, i synnerhet *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*. I delstudierna framträdde den kritiska aspekten *syn på skrivnormer* exempelvis genom de kritiska värdena *att normerna för hur en källa ges erkännande varierar med litteracitetspraktik* (se delstudie II & III), *att normerna för hur egen röst uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (se delstudie III), samt *att normerna för hur transparens uttrycks varierar med litteracitetspraktik* (se delstudie III). *Syn på skrivnormer* kan därmed förstås som en del av den externa horisont som står i relation till hur *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster* urskiljs och tvärtom.

I det minst komplexa sättet att erfara källanvändning (kategori A) präglas skrivandet av en föreställning om att det finns ett korrekt sätt att använda källor som gäller oberoende av sammanhang. Normer för källanvändning, exempelvis vad gäller referenshantering och egen röst uppfattas då som fasta och generella. Variation mellan ämnen och lärare tenderar då att förstås som förvirrande och ett utslag av inkonsekvens (se delstudie I, III & IV).

I de mer komplexa sätten att erfara källanvändning (kategori B–D) framträder i stället ett allt mer situerat kunnande. Här urskiljer skribenten att normer för källanvändning är lokalt förankrade och behöver tolkas och tillämpas i relation till den aktuella praktiken. I kategori B tar detta sig uttryck genom en medvetenhet om att normerna för *referenshantering* varierar med litteracitetspraktik, i kategori C rör detta även *egen röst*. I kategori D utvecklas detta till en mer övergripande förståelse av källanvändning som en del av kunskapsbyggande och meningsskapande i olika praktiker. Normerna förstås då inte enbart som regler att följa, utan som funktionella

resurser som fyller olika kommunikativa syften i olika sammanhang (se delstudie I, II & IV).

För undervisningen innebär detta att elever och studenter behöver ges möjligheter att jämföra och diskutera normer för källanvändning i olika ämnen och uppgifter, i synnerhet vad gäller *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*. Att arbeta med skrivnormer i undervisningen innebär således att synliggöra hur normer är situerade och funktionella i relation till olika litteracitetspraktiker. Resultaten i delstudie III indikerar att undervisning som synliggör variationen mellan skolämnen kan bidra till en mer utvecklad källanvändning genom att eleverna får redskap att förstå och navigera mellan skilda normsystem.

Det kan tyckas utmanande att diskutera variation i skrivnormer med elever och studenter. Resultaten från delstudie III visar emellertid att undervisning för situering inte förutsätter att läraren har full kännedom om normerna i alla närliggande praktiker, eller att läraren har synliggjort konventionerna i den egna praktiken. Det avgörande tycktes vara att normer görs möjliga att undersöka tillsammans med elever och studenter med de kritiska aspekterna som analytiska hållpunkter. På så sätt kunde undervisningen både ge tillgång till praktikens normer och skapa utrymme för att diskutera deras relation till kunskapsbyggande och meningsskapande i olika litteracitetspraktiker.

Det är emellertid inte självklart att läraren själv har en ideologisk språksyn. Tidigare forskning har visat att lärare ofta rör sig mellan olika, ibland motstridiga, föreställningar om skrivande och normer, där en autonom språksyn samexisterar med mer situerade och kommunikativa perspektiv (Ivanič, 2004; Lea & Street, 1998, 2000). I sådana fall blir lärarens egen syn på skrivnormer något som behöver problematiseras i undervisningen. *Syn på skrivnormer* framträder därmed som en kritisk aspekt som inte enbart rör elevernas och studenternas sätt att erfara skrivande, utan även de föreställningar om språk och normer som undervisningen vilar på.

De kritiska aspekterna i relation till kategorierna utfallsrummet

Tabell 6 sammanfattar hur de kritiska aspekterna relaterar till de kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning som framträder i syntesen av utfallsrummen från delstudie I, II och IV. Varje kategori (A–D) kännetecknas av att olika värden i dimensionerna av variation har urskilts, vilket får konsekvenser för hur källor väljs, bearbetas, jämförs och integreras i skrivandet samt hur skrivandets syfte, mottagare och kommunikationssituation förstås. Tabellen ska läsas som en samlad och översiktlig beskrivning av hur källanvändning tar sig uttryck inom respektive kategori.

Det mest komplexa sättet att erfara källanvändning (kategori D) är ett uttryck för att samtliga kritiska aspekter och specifika kritiska värden har urskilts. Här framträder källanvändning som ett strategiskt, resonerande och situerat kunnande, där källor används för att belysa perspektiv, pröva idéer och bjuda in till en diskussion med en vidgad akademisk läsekrets. De mindre utvecklade sätten att erfara källanvändning (kategori A–C) är i sin tur uttryck för att de kritiska aspekterna eller

specifika kritiska värden inte har urskilts, vilket begränsar källanvändningens funktion och komplexitet.

Tabell 6: *Översikt över kritiska aspekter från delstudie I–IV i relation till kategorierna i syntesen av utfallsrummen*

KATEGORIER / KRITISKA ASPEKTER		**A**	**B**	**C**	**D**
		Att göra klart en uppgift	**Att visa att man förstått ett innehåll**	**Att stödja egna argument**	**Att delta i en akademisk diskussion**
Extern horisont	**Skrivsyfte**	Bli godkänd	Förstå innehåll	Förstå teman	Kritiskt engagemang
	Mottagar-horisont	Läraren	Läraren och skribenten själv	Kurs-kontexten	Vidgad akademisk läsekrets
	Syn på skrivnormer	Normer är generella	Normer är situations-bundna	Normer är situations-bundna	Normer är kunskaps-byggande och menings-skapande
Intern horisont	**Urval**	Visa upp läsning	Återberätta väsentligt innehåll	Stärka argument	Belysa olika perspektiv
	Jämförelse mellan idéinnehåll	Inga jämförelser	Jämförelser mellan källor och eget referat	Jämförelser mellan källor och egen röst	Jämförelser mellan olika källor och egen röst
	Omformu-lering	Avskrifter och lapptäckes-skrivande	Para-frasering	Summering	Syntetisering
	Referens-hantering	Referenser utformas efter generella regler	Referenser anpassas till läraren	Referenser anpassas till kurs-kontexten	Referenser anpassas till en viss akademisk praktik
	Egen röst	Den egna rösten är inte relevant/ personligt tyckande	Den egna rösten är inte relevant/ personligt tyckande	Källgrundat eget bidrag	Källgrundat eget bidrag utifrån praktikens normer
	Transparens mellan röster	-	-	Blandade röster	Röster hålls isär utifrån praktikens normer

De kvalitativt skilda sätten att erfara källanvändning ska inte förstås som nivåer i en linjär progression. Utfallsrummet är en analytisk konstruktion som synliggör ett utfallsrum av möjliga sätt att erfara källanvändning på gruppnivå utifrån meningspoolen i det empiriska materialet i avhandlingens delstudier. I en viss skrivuppgift kan emellertid en och samma skribent aktualisera olika sätt att erfara källanvändning. Skillnaden mellan kategorierna handlar således inte om fasta utvecklingsstadier, utan om hur många och vilka aspekter av fenomenet som urskiljs och hur dessa relateras till varandra. I denna mening kan mer komplexa sätt att erfara förstås som mer differentierade och integrerade, utan att därmed utgöra ett obligatoriskt steg i en individuell progression.

Undervisningsdesign som möjliggör lärande

För att besvara forskningsfrågan om hur undervisning i källanvändning kan designas för att utveckla kunnandet planerades, genomfördes och analyserades undervisning genom en learning study baserad på variationsteori (delstudie III). Utgångspunkten var att pröva om de kritiska aspekterna *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*, identifierade i delstudie I och II, kunde göras urskiljbara i undervisning genom variationsteoretiska principer.

Resultatet visade att eleverna i betydande utsträckning utvecklade sin källanvändning efter forskningslektionerna (se delstudie III). Lärarna som deltog i studien framhöll att utvecklingen var oväntat stor, särskilt mot bakgrund av att undervisningen utgjordes av ett enstaka lektionstillfälle och saknade individuell återkoppling. Resultaten i delstudie III indikerar således att undervisning som systematiskt bygger på variationsteoretiska principer kan skapa kraftfulla lärandemöjligheter även inom så komplexa områden som källanvändning. Elevernas skrivutveckling kan emellertid ha påverkats av deltagarnas medvetenhet om att de ingick i en forskningsstudie. Tidigare forskning har visat att deltagare kan förändra sitt beteende och anstränga sig mer när de vet att de blir observerade eller utvärderade, ett fenomen som ofta benämns *Hawthorne-effekten* (McCarney m.fl., 2007). Detta bör således beaktas vid tolkningen av resultaten. Resultatet kan inte heller ses som belägg för varaktig skrivutveckling, eftersom endast ett eftertest, en vecka efter forskningslektionerna, gjorts.

Enligt variationsteorin möjliggörs lärande genom att de aspekter som är kritiska för att erfara ett lärandeobjekt synliggörs i undervisningen (Marton, 2015; Kullberg m.fl., 2024). Detta sker genom tre variationsmönster: kontrastering, generalisering och fusion. I delstudie III visade sig kontrastering vara särskilt kraftfullt. En fingerad elevtext sattes samman så att den innehöll såväl vad vi i lärargruppen uppfattade vara icke-fungerande som fungerande källanvändning. Eleverna fick först i smågrupper diskutera frågor som riktade deras fokus mot de kritiska aspekterna. Det var frågor som: Hur gör skribenten för att ge erkännande åt källor? Saknas det källhänvisningar någonstans? Är det någonstans i texten där skribenten inte varit riktigt transparent med vem som menar vad? Om det här var er text, vad skulle ni ändra då för att ”hålla

läsaren i handen" och visa vad idéinnehållet från källor bidrar med i texten? Eleverna fick diskutera frågorna och formulera alternativa lösningar. Därefter jämfördes gruppernas förslag i helklass. Läraren projicerade då den fingerade elevtexten på tavlan och skrev ner elevernas förslag direkt i texten. Den fingerade elevtexten bearbetades på så vis gemensamt i helklass.

Genom detta arbete möjliggjordes kontraster mellan olika elevlösningar, där olika värden i respektive dimension av variation ställdes bredvid varandra och jämfördes. Utifrån variationsteorins antagande om lärande gavs eleverna på så vis möjlighet att dels separera de kritiska aspekterna från helheten, alltså få syn på vikten av att referera till källor, ha en egen röst och vara transparent med vem som säger vad, dels hur detta kunde realiseras på ett kommunikativt sätt i den specifika praktiken.

I elevlösningarna framträdde normkollisioner mellan skolämnen. Detta synliggjorde hur elever förväntas navigera mellan motstridiga krav utan att skillnaderna explicitgjorts i undervisningen (Heller, 2010; Hyland, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012). Konventionerna för referenshantering varierade på så sätt att referenserna behöver innehålla olika mycket information beroende på om erkännandet enbart skulle ges i löpande text (som var det önskvärda i svenskämnets utredande skrivande) eller med referenslista i slutet (som upplevdes vara det önskvärda i samhällskunskapens rapportskrivande).

På samma sätt blev det både tydligt att texten behöver ha en egen röst och vara transparent och att vad som utgör en "bra" egen röst och "god" transparens kan variera mellan skolämnen. Här kontrasterades exempelvis skillnaden mellan att använda kärnmeningar (som i svenskämnets utredande skrivande) eller inte (som i samhällskunskapens rapportskrivande), att skriva fram slutsatser i jag-form eller passiv form, samt mellan olika sätt att skapa transparens mellan röster. Ytterligare exempel på kontraster visas i delstudie III.

Att synliggöra kollisionerna mellan skolämnen på ett systematiskt sätt skapade kontraster som tycktes hjälpa eleverna på tre sätt: (1) att urskilja kritiska aspekter av akademiskt skrivande som är viktiga i många skolämnen (*referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*); (2) att urskilja hur de kritiska aspekterna realiseras i ett specifikt skolämne; och (3) att urskilja att normerna skiljer sig åt mellan olika skolämnen. På så vis synliggjordes att textens syfte, mottagare och kommunikationssituation får konsekvenser för hur källanvändningen kommer till uttryck.

Generalisering användes vidare för att synliggöra att kritiska värden kunde anta olika uttryck men ändå förbli detsamma. När eleverna fick ta del av den färdigbearbetade elevtexten som visade olika exempel på funktionell källanvändning i svenskämnet fick de möjlighet att se goda exempel som formulerades på olika sätt. På så vis gavs möjligheten att urskilja gränsen för de kritiska aspekterna *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*. Det färdiga exemplet blev därmed en resurs för att skapa en generaliserad förståelse av vad dessa kritiska aspekter kan innebära.

Fusion uppnåddes genom att eleverna i slutet av lektionen reflekterade över sina egna texter i relation till de tre kritiska aspekterna. I denna aktivitet gavs eleverna möjlighet att göra de kritiska aspekterna synliga i relation till varandra och integrera dem till en helhet. På så vis gjordes det möjligt att urskilja att en fungerande källanvändning inte kan reduceras till enskilda tekniska moment, utan handlar om att de olika kritiska aspekterna behöver sättas i relation till varandra. *Referenshantering*, *egen röst*, och *transparens mellan röster* var många gånger sammanflätade i elevernas texter och behövde beaktas mer eller mindre samtidigt.

Sammantaget visar resultaten att en undervisningsdesign där de kritiska aspekterna synliggörs genom variationsteoretiska principer i relation till en specifik praktik kan möjliggöra att källanvändningen utvecklas. Studien undersöker emellertid ett begränsat antal elever i en specifik praktik och det går inte att utesluta att det finns andra faktorer som påverkat elevernas skrivutveckling. Resultaten väcker också frågor som sträcker sig bortom den enskilda undervisningsdesignen exempelvis rörande relationen mellan generella och situerade dimensioner av kunnandet samt vilka implikationer resultatet som helhet får för skrivdidaktik i gymnasieskola och högre utbildning. I det följande diskussionskapitlet fördjupas dessa frågor genom att resultaten sätts i relation till tidigare forskning, avhandlingens teoretiska utgångspunkter och bredare didaktiska och utbildningspolitiska sammanhang.

KAPITEL 6

Diskussion

Avhandlingens tre forskningsfrågor har undersökts genom fyra delstudier som tillsammans belyser källanvändning som ett kunnande och hur detta kunnande kan utvecklas genom undervisning.

Den första frågan, på vilka sätt gymnasieelever och studenter kan erfara källanvändning, besvaras genom de fenomenografiska analyserna i delstudie I, II och IV, där fyra kvalitativt skilda sätt att erfara fenomenet identifieras, från att erfara det som att *göra klart en uppgift* till att erfara det som att *delta i en akademisk diskussion*.

Den andra frågan, vilka aspekter som kan vara kritiska för att utveckla kunnandet, besvaras genom jämförelsen mellan de kvalitativt skilda sätten att erfara i delstudie I, II och IV och genom analysen av undervisning och elevers lärande i delstudie III. Här framträder nio kritiska aspekter, centrala att urskilja för en utvecklad källanvändning i akademiskt skrivande: *skrivsyfte*, *mottagarhorisont*, *syn på skrivnormer*, *urval*, *jämförelse mellan idéinnehåll*, *omformulering*, *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*.

Den tredje frågan, hur dessa aspekter kan synliggöras i undervisningen, besvaras genom undervisningsdesignen som presenteras i delstudie III, där variationsteoretiska principer används för att synliggöra kritiska aspekter och där resultaten indikerar att systematiskt iscensatt variation kan möjliggöra att eleverna utvecklar sitt sätt att använda källor i akademiskt skrivande.

Utifrån resultatet i de fyra delstudierna och syntesen av resultaten i dessa framstår fyra områden som särskilt relevanta att diskutera vidare: (1) källanvändningens komplexitet och dess implikationer för undervisning i akademisk litteracitet i gymnasieskola och högre utbildning, (2) diskursiv flexibilitet som målet för undervisning i akademisk litteracitet, (3) variationsteorins bidrag till forskning om och undervisning i akademisk skrivande, samt (4) källanvändning som undervisningsinnehåll i tider av generativ AI.

Källanvändning är komplext och undervisning behövs

Att erövra en akademisk litteracitet är en förutsättning för att kunna delta och bidra i högre utbildning. Det är i stor utsträckning genom skrivande som studenter förväntas visa sina kunskaper, utveckla sitt tänkande och kommunicera vetenskap. Akademiskt skrivande fungerar därmed inte enbart som ett redskap för lärande, utan

också som en praktik som reglerar tillträde till och delaktighet i vetenskapliga gemenskaper.

En central del av denna praktik är att kunna använda källor. I denna avhandling förstås källanvändning som ett specifikt och centralt kunnande inom akademisk litteracitet. Resultaten från delstudierna, i samspel med tidigare forskning, visar att detta kunnande inte kan reduceras till formalia eller regeluppfyllelse. I stället framträder källanvändning som ett komplext och situerat kunnande, där epistemologiska, kommunikativa och kontextuella dimensioner är sammanflätade (jfr Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Flower, 1990; Hyland, 1999a; Hyland & Jiang, 2019). Utifrån tidigare forskning om studenters skrivande är det också tydligt att källanvändning är utmanande för elever och studenter (Arneback m.fl., 2017; Ask, 2007; A.-M. Eriksson & Mäkitalo, 2013; Howard m.fl., 2010; Wette, 2021).

Mot denna bakgrund framstår undervisning i källanvändning som en nödvändig förutsättning för att studenter ska kunna utveckla en akademisk litteracitet som möjliggör ett meningsfullt deltagande i utbildning och vetenskapliga praktiker. Såväl tidigare studier som myndighetsrapporter har länge betonat behovet av systematisk och forskningsbaserad skrivundervisning i högre utbildning (Blåsjö, 2004; Högskoleverket, 2010; Lennartson-Hokkanen, 2016; UHR, 2014; UKÄ, 2022). Behovet av undervisning i vetenskapligt skrivande i gymnasieskolan har också understrukits återkommande i forskning (Lødding & Aamodt, 2015; Ohlsson, 2023; Skolinspektionen, 2015; Svärdemo Åberg m.fl., 2018). Resultaten i denna avhandling beskriver centrala innebörder i kunnandet källanvändning och vad som behöver urskiljas för att utveckla kunnandet. Detta kan ses som ett konkret bidrag till vilket undervisningsinnehåll som kan synliggöras för att bidra till litteracitetsutveckling. Det handlar då inte om att göra källanvändningens hela komplexitet synlig i undervisningen. Utifrån avhandlingens resultat handlar det i stället om att synliggöra de aspekter som är mest avgörande för att elever och studenter ska kunna utveckla sitt kunnande – *de kritiska aspekterna*.

Beskrivningen av kritiska aspekter i denna avhandling placerar sig i skärningspunkten mellan kognitiva perspektiv på källanvändning, där fokus ligger på mer generella mentala processer och strategier (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Flower, 1990; Flower & Hayes, 1980; Kellogg, 2008) och socialt inriktade perspektiv, där källanvändning förstås som ett situerat handlande genom vilket skribenten förhandlar legitimitet, ansvar och röst i relation till andra texter och till ett tänkt läsarkollektiv (A.-M. Eriksson & Mäkitalo, 2013; Hyland, 1999a, 2002; Hyland & Jiang, 2019). Avhandlingens resultat pekar på att källanvändning inte bör förstås som ett stabilt och generellt kunnande som ser likadant ut i alla litteracitetspraktiker, men inte heller som fullständigt unikt för varje enskild sådan.

Utifrån resultaten i avhandlingens delstudier tycks de kritiska aspekterna generella på så vis att de är centrala aspekter av att skriva akademiskt inom samhällsvetenskap och humaniora som såväl gymnasieelever som studenter i högre utbildning kan behöva urskilja. På så vis kan de kritiska aspekterna ses som en del av ett *allmän-*

akademiskt litteracitetslager (jfr Shanahan & Shanahan, 2012). Det skapar möjligheter att synliggöra dem brett i olika undervisningspraktiker i såväl gymnasieskolan som i högre utbildning. Elever och studenter inom samhällsvetenskap och humaniora kan således anses betjänta av att urskilja att: urval kan göras med olika syften, det finns jämförelser att göra mellan olika idéinnehåll, det finns olika sätt att omformulera idéinnehåll från källtexter, källor kan behöva refereras, det är möjligt att ha en egen röst i relation till källorna, röster kan hållas isär i den egna texten, man kan skriva med olika syften och mottagare, samt att skrivnormer varierar mellan olika litteracitetspraktiker.

Samtidigt är källanvändningen situerad i den meningen att det är normerna inom den specifika litteracitetspraktiken som avgör vad som är *bra* källanvändning och därmed hur ett värde inom dimensionen av variation kan eller bör komma till uttryck i den specifika skrivuppgiften. På så vis kan de kritiska värdena ses som en del av ett *ämnesspecifikt litteracitetslager* (jfr Shanahan & Shanahan, 2012). Ett viktigt resultat i avhandlingen är dock att detta ämnesspecifika litteracitetslager formas både av ämnesspecifika normer och av lokala utbildningsvillkor. I de undersökta praktikerna återfanns flera av de drag som tidigare forskning pekat ut som typiska för referenshantering inom humaniora och samhällsvetenskap (se Hyland, 1999a, 1999b; Hyland & Jiang, 2019; Tabell 1). Samtidigt framträder källanvändningen som påtagligt präglad av lokala konventioner och bedömningspraktiker. Learning study-processen i delstudie III möjliggjorde en gemensam artikulation av vad god källanvändning kan vara. I delstudie III framgår exempelvis att lärarnas tolkning av de nationella proven i hög grad styrde vilken källanvändning som uppfattades som eftersträvansvärd och därmed hur kunnandet realiserades i skolämnet svenska. Detta kan förstås mot bakgrund av att ämnesdisciplinära diskurser rekontextualiseras i utbildningssammanhang och anpassas till kursplaner, uppgifter och bedömningspraktiker, vilket gör att de antar andra former än i forskningspraktiker (Bernstein, 2000; Collin, 2014; Popkewitz, 2010). Det är således långt ifrån givet att lärare är överens om vad god källanvändning är. Inte heller är det självklart att elever och studenter kan förutsäga vad som förväntas av deras källanvändning i en viss skrivuppgift, om detta inte görs explicit.

Undervisning i källanvändning på såväl allmänakademisk som ämnesspecifik nivå har således tydliga implikationer för att skapa likvärdiga möjligheter för elever och studenter. Om kunnandet inte görs explicit eller om undervisning i källanvändning reduceras till formalia, riskerar elever och studenter att ges ojämlika villkor för deltagande och att lyckas (jfr Prop. 2001/02:15; Prop. 2020/21:60). Avhandlingens resultat visar att de kritiska aspekterna visserligen kan synliggöras på allmänakademisk nivå, men att konventionerna för källanvändning också kan behöva synliggöras inom varje ämne, kurs och uppgift. Utifrån avhandlingens resultat rör detta i synnerhet konventionerna kring *referenshantering*, *egen röst* och *transparens mellan röster*. När dessa normer för källanvändning förblir underförstådda och oartikulerade

riskerar de att hindra elever och studenter från att få tillgång till den aktuella litteracitetspraktiken.

De kritiska aspekterna presenterade som dimensioner av variation (se Figur 3–11 i *Syntes*) ger ett konkret underlag för lärare att synliggöra vilken källanvändning som är önskvärd i en viss litteracitetspraktik. Ett sådant explicitgörande kan synliggöra för elever och studenter vad som förväntas i den aktuella praktiken och ge lärare ett metaspråk för källanvändning. Ett sådant språk behövs både för att kommunicera med elever och studenter, men också för att kommunicera lärare emellan. Underlaget kan således också användas för att skapa en tydlig dialog mellan personer som undervisar i akademisk litteracitet, såsom skrivhandledare på språkverkstäder, och ämneslärare i högre utbildning om vilka förväntningar och konventioner som råder i en viss praktik. Avhandlingens resultat kan på så vis förstås som ett handfast bidrag till undervisningsutveckling i akademiskt skrivande i gymnasieskolan och högre utbildning.

Resultatet i avhandlingen kan också förstås som ett inlägg i en bredare diskussion om ansvaret för studenters litteracitetsutveckling. Genom att synliggöra källanvändning som ett komplext och situerat kunnande riktas också uppmärksamheten mot de villkor under vilka detta kunnande ges möjlighet att utvecklas. Med hänsyn till skrivandets situerade karaktär kan ansvaret för studenters litteracitetsutveckling i högre utbildning inte reduceras till att erbjuda generella skrivkurser eller till att hänvisa studenter till stödverksamheter vid sidan av ordinarie undervisning. Inte heller kan det reduceras till svensklärarnas uppgift i gymnasieskolan. I denna mening bidrar avhandlingen till att tydliggöra gymnasieskolans och den högre utbildningens gemensamma ansvar för elevers och studenters litteracitetsutveckling. Att ge möjligheter för studenter att erövra akademisk litteracitet behöver förstås som en sammanhängande utbildningsuppgift från gymnasieskolan till högre utbildning, snarare än som ett individuellt ansvar för enskilda lärare, elever eller studenter. Mot denna bakgrund framstår det som angeläget att utveckla nationella riktlinjer för studenters litteracitetsutveckling som framför allt tydliggör lärosätenas ansvar för att alla studenter ges reella möjligheter att utveckla det akademiska skrivande som utbildningarna där förutsätter.

Diskursiv flexibilitet – målet för undervisning i akademiskt skrivande?

Avhandlingens resultat indikerar att elever och studenter inte enbart behöver lära sig hur källor används i en viss texttyp eller inom ett visst ämne, utan också behöver urskilja att normerna för källanvändning varierar mellan praktiker. Å ena sidan kan tidigare erfarenheter fungera som resurser i mötet med nya skrivuppgifter. Om en elev eller student exempelvis har utvecklat en förståelse för att källors idéinnehåll måste fylla en funktion i relation till den egna texten, eller att olika röster behöver hållas isär, kan detta kunnande få bäring också i nya sammanhang. Å andra sidan kan

tidigare erfarenheter också stå i vägen för nya sätt att erfara skrivande, särskilt om normer som varit funktionella i en tidigare praktik uppfattas som universella. Just därför blir det viktigt att undervisningen inte bara introducerar nya normer, utan också hjälper elever och studenter att se *att* normerna varierar, *varför* de gör det och *vilka konsekvenser* det får för skrivandets utformning.

Flera tidigare studier har också belyst att motstridiga normer för vad som räknas som godtagbar källanvändning kan vara utmanande för studenter (Arneback m.fl., 2017; Arneback & Blåsjö, 2017). Mindre uppmärksamhet har ägnats åt att utveckla undervisning som stöttar elever och studenter att navigera mellan litteracitetspraktiker. Avhandlingens resultat indikerar emellertid att sådan undervisning har stor potential att stödja elevers och studenters litteracitetsutveckling.

Undervisning med fokus på att navigera mellan olika litteracitetspraktiker innebär att undervisningen inte i första hand organiseras kring generiska skrivfärdigheter eller kring antagandet att elever och studenter stegvis ska socialiseras in i en stabil ämnesdiskurs. I stället riktas uppmärksamheten mot förmågan att orientera sig mellan olika konventioner i olika praktiker. En sådan skrivundervisning ligger nära academic literacies-traditionens utgångspunkt att skrivande inte kan förstås som en neutral färdighet, utan som socialt, epistemologiskt och institutionellt situerat (Lea & Street, 1998, 2000, 2006). En sådan orientering förutsätter att vissa centrala aspekter av skrivandet görs synliga som varierande, det vill säga aspekter vars konventioner tydligt skiljer sig åt mellan olika praktiker. I relation till akademiskt skrivande och källanvändning menar jag att de kritiska aspekterna kan utgöra ett sådant innehåll, genom att de synliggör just de dimensioner längs vilka källanvändning varierar. På så vis kan de fungera som ett didaktiskt redskap för att stödja elevers och studenters möjligheter att navigera mellan praktiker. Undervisning med fokus på att navigera mellan litteracitetspraktiker kan vidare ses som ett försök att förena två behov i relation till akademisk litteracitet: å ena sidan behovet av att få tillträde till specifika litteracitetspraktiker, å andra sidan behovet av att kunna röra sig mellan olika sådana. Målet för sådan undervisning menar jag är att elever och studenter ska erhålla *diskursiv flexibilitet* (jfr Heller, 2010), det vill säga förmågan att navigera mellan normerna i olika litteracitetspraktiker.

Diskursiv flexibilitet är emellertid inte ett oproblematiskt utbildningsideal. Om undervisningen alltför starkt betonar att normer är rörliga, lokala och förhandlingsbara finns en risk att den skapar osäkerhet. Om alla normer framställs som öppna för förhandling kan det bli svårt att urskilja vilka konventioner som faktiskt är viktiga att tillägna sig här och nu för att kunna delta i en viss praktik. Det är också möjligt att ett starkt fokus på förhandling och variation främst gynnar dem som redan har ett visst kulturellt eller språkligt kapital och därmed bättre förutsättningar att hantera osäkerhet (jfr Alvermann, 2002; Vacca, 1998). I denna mening räcker det inte att säga att normer är situerade, undervisningen behöver också ge elever och studenter ett faktiskt grepp om vilka normer som gäller i den aktuella praktiken och varför.

Det finns också en risk att de kritiska aspekterna i undervisningen framstår som mer stabila och entydiga än de i praktiken är. Detta anknyter till det Janks (2010) kallar accessparadox: undervisningen måste ge tillgång till etablerade normer, men utan att göra dem till fasta regler. Undervisning för diskursiv flexibilitet behöver därför inte enbart visa *hur* man gör, utan också öppna för frågor om *varför* detta sätt att göra värderas här, vilka alternativ som trängs undan och vilka konsekvenser normerna får för vem som kan framstå som en legitim skribent. Tidigare forskning visar dessutom att ett ensidigt fokus på form kan göra skrivandet instrumentellt och hämma utvecklingen av ett mer självständigt kunnande (jfr Hertzberg, 2001). De kritiska aspekterna som presenteras i avhandlingen måste således användas medvetet och reflexivt.

Lärarens roll är central för undervisning i akademisk litteracitet. Att undervisa i källanvändning med fokus på diskursiv flexibilitet förutsätter också att läraren själv har kunskap om källanvändning som ett komplext och situerat kunnande. Den som undervisar i akademisk litteracitet behöver således ha en *ideologisk språksyn*, snarare än en *autonom* sådan (jfr Street, 1984). När undervisningen primärt formulerar källanvändning som ett ”rätt sätt” att referera, eller som en fråga om att undvika fel, ligger den nära en autonom språksyn där skrivande framstår som ett tekniskt färdighetspaket frikopplat från sociala och epistemologiska villkor. Undervisning utifrån en ideologisk språksyn synliggör i stället att skrivnormer är kopplade till litteracitetspraktiken och den kunskapssyn som råder där.

Mot denna bakgrund framstår att stötta elever och studenter i att navigera mellan litteracitetspraktiker som en möjlig väg framåt för undervisningen i akademisk litteracitet, men kanske inte som ett färdigt svar. Snarare bör sådan undervisning förstås som en hjälp att överbrygga motsättningen mellan att ge elever och studenter stabila redskap och att samtidigt erkänna skrivandets situerade karaktär. En undervisning för diskursiv flexibilitet behöver sannolikt vara både explicit och undersökande: explicit genom att tydliggöra normer i den aktuella praktiken och undersökande genom att jämföra praktiker och diskutera normernas funktion.

I relation till detta väcker avhandlingen flera frågor för vidare forskning. En sådan riktning vore att undersöka hur undervisning för diskursiv flexibilitet påverkar elevers och studenters källanvändning över tid. Medan avhandlingens resultat indikerar att undervisning utifrån kritiska aspekter kan möjliggöra lärande, återstår att närmare pröva om undervisningen leder till lärande över tid och mellan olika litteracitetspraktiker. Longitudinella studier skulle kunna bidra till sådan kunskap. En ytterligare riktning för vidare forskning rör skrivhandledare på språkverkstäder och deras roll för undervisning i högre utbildning. Dessa handledare kan antas ha särskild erfarenhet av att möta studenter från olika ämnespraktiker och kan därmed ha utvecklat kunskap om hur skrivnormer varierar och vad som är utmanande för studenter i relation till detta. Deras arbete skulle därför kunna erbjuda viktiga insikter i hur studenter kan stöttas i att navigera mellan litteracitetspraktiker och utveckla diskursiv flexibilitet, något som i dagsläget är begränsat utforskat.

Variationsteorins bidrag till forskning om och undervisning i akademiskt skrivande

I utforskandet av vad källanvändning innebär och hur ett sådant kunnande kan utvecklas har variationsteorin i denna avhandling fungerat som en länk mellan fenomenografins beskrivningar av kunnande och undervisningsdesign. Medan fenomenografin synliggör den variation som finns i hur ett fenomen erfars, i detta fall källanvändning, riktar variationsteorin uppmärksamheten mot vilka aspekter av innehållet som behöver urskiljas för att mer kvalificerade sätt att erfara ska bli möjliga och hur undervisning kan utformas för att möjliggöra detta (Marton, 2015; Kullberg m.fl., 2024). Resultaten i delstudie III, där samtliga elever uppvisade det avsedda kunnandet efter forskningslektionerna, indikerar att lärande framgångsrikt kan möjliggöras genom att kritiska aspekter synliggörs.

Variationsteoretisk undervisningsdesign visade sig också särskilt väl lämpad för att synliggöra skrivandets situerade natur genom att erbjuda konkreta verktyg för att skapa kontraster mellan olika sätt att använda källor i olika praktiker. På så vis blev det möjligt att synliggöra att källanvändning inte är en uppsättning generella färdigheter, utan ett kunnande som tar form i relation till specifika litteracitetspraktiker. Resultaten indikerar därmed att variationsteorin erbjuder ett konkret didaktiskt redskap för att skapa kraftfulla lärandemöjligheter även i relation till ett komplext och situerat kunnande som källanvändning. Mot denna bakgrund bidrar avhandlingen till forskning om variationsteori och skrivundervisning genom att visa hur variationsteoretiska principer kan omsättas i undervisningsdesign för skrivande som social praktik – en tillämpning som hittills varit begränsat utforskad.

Utifrån ovanstående framstår avhandlingens resultat och variationsteorin som viktiga bidrag till forskningen om akademisk litteracitet. Forskning om akademiskt skrivande har länge visat att källanvändning är krävande och att många elever och studenter har svårt att utveckla ett mer självständigt sätt att arbeta med källor (t.ex. Mateos & Solé, 2009; Spivey, 1997; Howard m.fl., 2010). Samtidigt har en återkommande kritik varit att forskningen ofta beskriver svårigheter och utvecklingsmönster utan att ge tydlig vägledning för hur undervisningen kan utformas för att stödja utvecklingen (jfr Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 2003; Wingate, 2015). I detta avseende kan variationsteorin bidra med ett mer explicit didaktiskt perspektiv. Genom begrepp som *lärandeobjekt*, *kritiska aspekter* och *dimensioner av variation* erbjuder teorin möjligheter att precisera och analysera vad det är elever och studenter behöver urskilja för att kunna agera mer kvalificerat i en given praktik.

Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma variationsteorins begränsningar. Den variationsteoretiska undervisningsdesignen riktar främst fokus mot undervisningsinnehållet och mot de variationsmönster som gör vissa aspekter urskiljbara. Andra dimensioner av undervisning, såsom lärarens ledarskap, relationella processer i klassrummet eller elevdynamik, beaktas i mindre utsträckning inom ramen för teorin. Detta innebär inte att sådana aspekter saknar betydelse för lärande och skrivunder-

visning, utan snarare att variationsteorin medvetet avgränsar sitt analytiska fokus. I praktiken behöver en variationsteoretisk undervisningsdesign därför ofta kombineras med andra didaktiska perspektiv. Sociokulturella teorier om lärande kan exempelvis bidra med förståelser av hur interaktion, stöttning och deltagande i gemensamma aktiviteter påverkar lärandeprocesser.

Mot denna bakgrund framstår variationsteorin inte som en komplett ansats för skrivundervisning, men som ett kraftfullt komplement till andra perspektiv. Den erbjuder ett sätt att systematiskt koppla samman analysen av elevers och studenters erfaranden med konkret undervisningsdesign. I avhandlingens syntes presenteras ett ramverk för att undervisa i källanvändning: ett utfallsrum som beskriver kvalitativa skillnader i hur källanvändning kan erfaras, kritiska aspekter att urskilja för att utveckla källanvändning, samt variationsmönster och kontraster som kan synliggöra de kritiska aspekterna. Detta ramverk kan användas på flera nivåer: i planering, genomförande och vid uppföljning av undervisning. I synnerhet kan de kritiska aspekterna beskrivna som dimensioner av variation vara användbara för lärare (se Figur 3–11). De kan användas i undervisning genom att lärare kan:

1. **Identifiera vilket kunnande som är målet**
   Varje kritisk aspekt presenterad som en dimension av variation visar olika sätt att använda källor. Lärare kan använda dimensionerna för att identifiera det kritiska värdet i den specifika litteracitetspraktiken.
2. **Ta reda på vilka kritiska aspekter den egna gruppen behöver urskilja**
   Elevernas eller studenternas texter och utsagor kan analyseras utifrån de kritiska aspekternas dimension av variation. Vilket sätt att använda källor (vilket värde) dominerar? Om det önskvärda sättet ännu inte är urskilt kan detta anses vara ett kritiskt värde att urskilja för gruppen. Det är då detta som undervisningen behöver synliggöra (jfr Marton, 2015).
3. **Skapa kontraster i undervisningen**
   För att möjliggöra urskiljande av de kritiska aspekterna kan undervisningen utformas så att olika värden inom samma dimension av variation kontrasteras mot varandra. Genom att jämföra mindre och mer funktionella sätt att använda källor kan både den kritiska aspekten och det kritiska värdet göras synliga för elever och studenter. På så vis kan lärande möjliggöras (jfr Marton, 2015).
4. **Använda dimensionerna som underlag för bedömning och återkoppling**
   Dimensionerna av variation kan användas som ett stöd vid bedömning och återkoppling. Läraren kan då exempelvis beskriva vilket värde i en dimension som eleven eller studenten urskilt och vad som behöver urskiljas för att utveckla källanvändningen vidare.

För att ramverket ska vara praktiskt användbart krävs emellertid också ett språk att tala om källanvändning, lärare emellan samt mellan lärare och studenter/elever.

Avhandlingen bidrar med ett sådant metaspråk i en ordlista som bifogas i Bilaga 6. Genom att ge lärare ett språk för att tala om källanvändning som kunnande, och elever och studenter ett språk för att förstå och utveckla sitt skrivande, kan förhoppningsvis förutsättningar skapas för mer medveten undervisning och mer riktad återkoppling.

Avhandlingens resultat pekar samtidigt på flera möjliga riktningar för vidare forskning. En första riktning gäller hur variationsteoretiska principer kan tillämpas i undervisning i källanvändning i andra litteracitetspraktiker och ämnesområden. Eftersom denna studie huvudsakligen behandlar källanvändning i humanistiska och samhällsvetenskapliga utbildningspraktiker vore det relevant att undersöka hur en liknande undervisningsdesign fungerar i exempelvis naturvetenskapliga utbildningar, där skrivandets funktion och normer för kunskapsbyggande ser annorlunda ut.

En andra riktning gäller behovet av studier som mer systematiskt kan undersöka undervisningens effekter på lärande. Medan denna avhandling ger fördjupad kunskap om vilka aspekter av källanvändning som är kritiska och hur dessa kan synliggöras i undervisning, behövs även kvantitativa och interventionsbaserade studier som kan pröva och jämföra effekterna av olika undervisningsupplägg. Sådana studier skulle kunna bidra till att stärka evidensbasen för skrivundervisning baserad på variationsteoretiska principer för lärande och ge ytterligare underlag för hur undervisning kan utformas för att främja elevers och studenters lärande.

Källanvändning i tider av generativ AI

Den snabba utvecklingen av generativ AI aktualiserar nya frågor om relationen mellan skribent, källa och textproduktion. I denna avhandling beskrivs centrala innebörder i källanvändning som ett kunnande, synliggjort genom utfallsrum och kritiska aspekter. Detta skapar en grund för att mer preciserat diskutera vad vi vill att källanvändning ska innebära i framtiden, det vill säga vilket kunnande vi vill att framtida skribenter ska utveckla. En närliggande fråga är vad som händer om centrala aspekter av kunnandet såsom att göra urval, sammanfatta och omformulera källtexter, i allt högre grad överlåts åt generativ AI. Detta är något som behöver utforskas vidare.

Även om det ännu saknas entydiga svar på vilket kunnande framtida skribenter behöver utveckla, finns tydliga indikationer på att källanvändningens potential för lärande och kritiskt tänkande är viktig att beakta (jfr Quitadamo & Kurtz, 2007; Tierney m.fl., 1989). Flera skrivforskare argumenterar också för att undervisning om skrivande i en AI-intensiv kontext behöver förskjutas från regler och förbud till synliggörande av de kvalitativa aspekter som skiljer ytlig textproduktion från meningsfullt kunskapsarbete (Bender, 2024; Cotton m.fl., 2024; Jensen & Jensen, 2025).

Utifrån ovanstående resonemang aktualiseras således frågan om vad syftet är med att skriva akademiskt som elev och student. I avhandlingens syntes framträder skillnaden mellan ett uppgiftsorienterat och ett kunskapande skrivsyfte som avgörande

för hur källanvändning erfars av elever och studenter. När skrivandet främst förstås som ett sätt att bli klar med en uppgift används källor instrumentellt, för att uppfylla krav, fylla texten med innehåll och producera en godtagbar slutprodukt. Det är också i relation till ett sådant skrivsyfte som generativ AI riskerar att vara mest problematiskt, eftersom verktygen erbjuder snabba lösningar för att välja ut, sammanfatta och dra slutsatser från källor utan att skribenten själv behöver genomföra det meningsskapande arbetet (jfr Walters & Wilder, 2023). Elever och studenter med en utvecklad källanvändning och ett kunskapande skrivsyfte, de som erfar källanvändning som *att bjuda in till en akademisk diskussion*, använder i stället källor för lärande, kritiskt tänkande och diskussion med andra.

Om källanvändning där källor används för att delta i en diskussion även i framtiden bör vara ett ideal att sträva mot handlar det om hur vi kan lära elever och studenter att använda generativ AI för att stödja förståelse, prövning och kritiskt engagemang i ett innehåll. Användandet av generativ AI behöver då fokusera på att skapa förutsättningar för ett mer kunskapande skrivande, där källanvändning blir en resurs för tänkande och lärande, snarare än att den används för att effektivisera skrivandet på ett sätt som förstärker ett mer uppgiftsorienterat förhållningssätt.

Sammantaget pekar detta mot ett behov av vidare forskning som undersöker hur generativ AI kan användas för källanvändning i en kunskapande praktik. Det handlar om hur undervisning kan utformas för att stödja ett kritiskt och lärandefrämjande användande av AI-verktyg.

Slutord

I avhandlingens inledning argumenterade jag för att källanvändning bör förstås som ett strategiskt kunnande i akademiskt skrivande. De samlade resultaten i denna avhandling ger stöd för denna position.

Avhandlingen visar att källanvändning rymmer epistemologiska, språkliga och identitetsrelaterade dimensioner. Att använda källor innebär bland annat att kunna referera på ett sätt som är tydligt, transparent och passande i sammanhanget, kunna jämföra perspektiv från olika källor, kunna göra syftesstyrda urval, formulera idéinnehåll från källor med egna ord och komma med egna slutsatser i relation till källorna. Det innebär också att urskilja att normer för källanvändning är situerade, varierar mellan praktiker och behöver tolkas snarare än mekaniskt följas. I detta avseende framträder källanvändning som ett kunnande som är nära kopplat till både kunskaps- och skrivutveckling i akademiskt skrivande.

Genom att analysera hur elever och studenter erfar källanvändning, precisera kritiska aspekter av kunnandet och pröva dessa i undervisning, har viktiga delar av akademisk litteracitet som tidigare varit oartikulerade artikulerats och synliggjorts. Med avhandlingen följer ett metaspråk som kan stödja lärare i att analysera elevers och studenters texter, identifiera vad som är kritiskt för en viss grupp att urskilja och

designa undervisning som gör utveckling möjlig. På så vis bidrar studien både till skrivforskningens teoretiska utveckling och till lärares professionskunskap.

För undervisning innebär resultaten att källanvändning behöver ges en mer central och medveten plats i såväl gymnasieskolan som i högre utbildning. Undervisning i källanvändning behöver förstås som en gemensam angelägenhet för alla ämnen där skrivande används som redskap för kunskapsutveckling. Att undervisa i källanvändning är därmed inte en uppgift enbart för svensklärare i gymnasieskolan eller skrivstödjande verksamheter i högre utbildning. Det är en kärnfråga för alla som vill ge elever och studenter möjlighet att delta i, bidra till och ta ansvar i akademiska och demokratiska kunskapsgemenskaper.

English summary

Introduction and Scope of the Dissertation

Academic writing is a prerequisite for participation and contribution in higher education. It is primarily through writing that students are expected to demonstrate knowledge, develop thinking, and communicate scholarly ideas. Academic writing thus functions not only as a tool for learning, but also as a gatekeeper to participation in academic communities (Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 2003). At the same time, students have unequal opportunities to acquire academic literacy. Research shows that students without a traditional academic background often struggle to identify what is expected of them in academic writing, particularly when expectations remain implicit (Ask, 2007; Blåsjö, 2004; Lennartson-Hokkanen, 2016). This inequality stands in tension with policy goals of widening participation and ensuring equitable conditions for learning in higher education (Prop. 2001/02:15; Prop. 2016/17:50).

Despite its central role, academic writing is rarely treated as an explicit object of instruction, either in upper secondary school or in higher education (Nyström, 2000; Westman, 2009; UKÄ, 2022). In this thesis, I argue that *source use* constitutes a particularly strategic focus for writing instruction. Source use is central to academic knowledge-building (Hyland, 1999, 2004), has strong potential to support learning and critical thinking in source-based writing (Emig, 1977; Graham et al., 2020), and is widely perceived by students as especially demanding (Eriksson & Mäkitalo, 2013; Wette, 2021).

The aim of the thesis is to explore source use as a form of knowing and to investigate how it can be developed through teaching, drawing on phenomenography and variation theory (Marton & Booth, 1997; Marton, 2015; Kullberg et al., 2024). The study addresses the following research questions:

1. In what qualitatively different ways do upper secondary pupils and university students experience source use in academic writing?
2. Which critical aspects need to be discerned for pupils and students to develop more advanced forms of source use?
3. How can teaching be designed, based on principles from variation theory, to support the development of source use in upper secondary education?

These questions are addressed through four empirical studies. Three of the studies adopt a phenomenographic approach to investigate pupils' and students' experiences of source use in different educational contexts. The fourth study is conducted as a

learning study, in which teaching is designed, implemented, and analysed with a focus on critical aspects of source use.

Conceptualising source use and writing instruction

Research on academic writing consistently conceptualises source use as a complex and demanding practice that involves cognitive, epistemological, and communicative dimensions. Early cognitively oriented models of writing emphasised the mental processes underlying text production and highlighted the substantial cognitive load involved in integrating source material (Flower & Hayes, 1980, 1981). Development has often been described as a progression from reproducing information (*knowledge-telling*) to transforming and creating knowledge through writing (*knowledge-transforming* and *knowledge-creation*) (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Kellogg, 2008). These models help explain why synthesising sources is difficult for novice writers, but they have been criticised for treating writing largely as an individual and context-independent activity.

From the 1990s onwards, social perspectives on writing, particularly within New Literacy Studies and the academic literacies tradition, challenged this view by conceptualising academic writing as participation in socially situated literacy practices (Street, 1995; Lea & Street, 1998, 2006). Within this perspective, source use is not understood as a neutral or transferable skill, but as a practice shaped by disciplinary norms, institutional expectations, and power relations. What counts as appropriate source use may vary not only between disciplines, but also between programmes, courses, tasks, and individual teachers (Pecorari & Shaw, 2012; Eriksson & Mäkitalo, 2013). Source use is therefore closely connected to issues of voice, identity, and legitimacy, as writers position themselves in relation to other texts and authorities (Lillis, 2003; Hutchings, 2014).

Research on disciplinary literacy further demonstrates that source use varies systematically across fields. Corpus-based studies show substantial disciplinary differences in the functions of citations, the balance between quotation and paraphrase, and the visibility of authorial stance (Hyland, 1999, 2004; Hyland & Jiang, 2019). However, a strictly disciplinary perspective is difficult to apply in educational contexts where discourses are mixed, such as school subjects, teacher education, and interdisciplinary programmes. In such contexts, students must navigate shifting and sometimes contradictory expectations, which has led researchers to emphasise the importance of discursive flexibility rather than mastery of a single, stable norm (Brozo et al., 2013; Collin, 2014; Heller, 2010).

Empirical studies of students' texts reveal substantial variation in how sources are used. Text-near practices such as copying, patchwriting, and extensive quotation are common and often occupy grey zones between acceptable and unacceptable use (Howard, 1993; Howard et al., 2010; Pecorari, 2013). While paraphrasing and summarising are widely valued as signs of understanding, research shows that these

practices often remain descriptive rather than analytical (Keck, 2006; Mateos & Solé, 2009). More advanced source use is typically described as synthesis, where writers select, relate, and evaluate ideas from multiple sources in relation to a purpose (Spivey & King, 1989; Mateos et al., 2011). Such writing is cognitively demanding, relatively rare at early educational levels, and often constrained by linguistic resources, task design, and uncertainty about voice and authority (Flower, 1990; Kellogg, 2008).

Across research on writing instruction, there is broad agreement that source use requires pedagogical support. At the same time, different instructional traditions foreground different aspects, ranging from rule-based approaches focusing on correctness and integrity to practice-oriented approaches emphasising participation and meaning-making (see Hyland, 2021). A recurring challenge concerns how to combine explicit teaching with sensitivity to context, without reducing source use to either decontextualised rules or entirely implicit norms.

Against this background, the present thesis conceptualises source use as a complex, situated competence and addresses a key gap in previous research by focusing on what learners need to discern in order to develop their source-based writing, and on how teaching can be designed to make such critical aspects visible within authentic educational practices.

Theoretical Framework: Phenomenography and Variation Theory

The dissertation is grounded in a phenomenographic and variation-theoretical framework, which together provide analytical tools for exploring how learners experience source use and for designing instruction that supports the development of this knowledge. This framework places learners' experiences at the centre of analysis and conceptualises learning as a qualitative change in how a phenomenon is experienced (Marton & Booth, 1997; Marton, 2015).

Phenomenography is a research approach that aims to describe the qualitatively different ways in which people experience a given phenomenon (Marton, 1981). Rather than investigating the phenomenon itself, phenomenography adopts a second-order perspective, focusing on how the phenomenon appears to learners. This perspective has been widely used in educational research to investigate learning in higher education and school contexts (e.g. Henttonen et al., 2023; Hounsell, 1984; Marton & Säljö, 1976; Prosser & Webb, 1994). In this dissertation, phenomenography is used to explore how pupils and students experience source use in academic writing, and to identify systematic variation in these experiences.

The outcome of a phenomenographic analysis is typically an outcome space, consisting of a limited number of qualitatively distinct categories of description. These categories represent different ways of experiencing the phenomenon and are logically related, often hierarchically, such that more developed ways of experiencing the phenomenon incorporate and transcend less developed ones (Marton & Booth,

1997). In the present dissertation, the outcome spaces reveal progression from instrumental and reproductive ways of using sources towards more dialogic and reflective forms of source use.

Variation theory builds on phenomenographic assumptions about learning and provides a theoretical account of the conditions necessary for learning to occur. According to variation theory, learning involves discerning critical aspects of a phenomenon by experiencing systematic variation against a background of invariance (Marton, 2015). Critical aspects are those features of the phenomenon that learners must discern in order to develop a more powerful understanding, but has not yet discerned (Marton, 2015, p. 27)

The combination of phenomenography and variation theory is particularly productive for research on the teaching of academic writing. While phenomenography makes visible the qualitative differences in how source use is experienced, variation theory offers a principled way of translating these insights into instructional design (Kullberg & Ingerman, 2022). This integration supports research approaches that move beyond description towards the systematic development and analysis of teaching interventions (Kullberg et al., 2024).

Research Design and Methods

The dissertation comprises four empirical studies conducted in upper secondary school and higher education contexts in Sweden. Together, the studies are designed to explore how source use is experienced, what needs to be discerned in order to develop more advanced forms of source use, and how teaching can be designed to support such development.

Three of the studies adopt a phenomenographic research design (Study I, II & IV). These studies investigate pupils' and students' experiences of source use through semi-structured interviews and analyses of written texts. The participants include upper secondary pupils from academic programmes and university students from different educational contexts, including students seeking support at a writing centre. The phenomenographic interviews are designed to elicit variation in how participants experience source use on a group level.

The empirical material in the phenomenographic studies consists of interview transcripts and samples of pupil and student writing. The analysis proceeds through iterative reading and comparison of the material, with the aim of identifying qualitatively distinct ways of experiencing source use. Attention is paid to how participants describe the purpose of source use, how they relate sources to their own text, and how they conceptualise issues such as authorship, voice, and responsibility.

The fourth study (Publication III) is conducted as a learning study, a form of practice-oriented research closely aligned with variation theory. In this study, teaching is collaboratively designed, implemented, and analysed with the explicit aim of supporting pupils' development of source use in upper secondary school. The

learning study focuses on a specific object of learning—*the ability to use sources in order to construct primarily transparent and well-grounded arguments in argumentative writing*—and draws on results from the phenomenographic studies to identify critical aspects that are addressed in instruction.

The learning study follows an iterative design in which teaching is planned, enacted, analysed, and revised across cycles. Data sources include pre- and post-instruction writing tasks, classroom observations, instructional materials, and pupil texts. The analysis examines how critical aspects are made visible through patterns of variation in teaching, and how pupils' ways of using sources change in relation to these instructional designs.

Across all four studies, ethical considerations are carefully addressed, including informed consent, anonymity, and the handling of pupil and student texts. The combination of phenomenographic analysis and learning study enables the dissertation to link learners' experiences with concrete instructional practices, thereby contributing both to theory and to the development of teaching in academic writing.

Results

Different ways of experiencing source use

Studies I, II, and IV address how source use in academic writing is experienced by upper secondary school students and higher education students. A synthesis of the outcome spaces from these three studies identifies four recurring ways of experiencing source use across educational contexts. The studies reveal a common pattern in how source use is understood and enacted in academic writing.

The first and least complex way of experiencing source use is using sources in order to complete an assignment (Category A). In this way of experiencing, source use is perceived as a largely mechanical activity aimed at fulfilling external requirements. This may take different forms. One is borrowing ideas from sources in order to finish the task, with or without an intention to deceive, which may result in copying or reusing others' ideas as one's own. Another is a strong focus on avoiding plagiarism rather than on understanding the source texts. This often leads to patchwriting, where the primary concern is that the student text should not be too similar to the source text. What these expressions have in common is an orientation towards compliance rather than meaning-making.

A more developed way of experiencing source use is using sources to demonstrate understanding of content (Category B). Here, students aim to show that they have read and understood the sources, both for their own sake and to demonstrate this understanding to the teacher. Source use typically takes the form of paraphrasing or summarising the main ideas of individual sources. Considerable effort is made to ensure that the reformulation is accurate and independent. However, the sources are generally handled one by one, and the text does not yet form a coherent line of reasoning across sources. This way of experiencing source use appears consistently

across Publications I, II, and IV, although it is labelled differently in the individual studies.

In the third way of experiencing source use, sources are used to support one's own arguments (Category C). Here, sources become part of a line of reasoning. The selection of source material is guided by the writer's own purpose rather than by the main content of the sources themselves. Ideas from sources are related to the writer's own points, and an authorial voice becomes more clearly visible, although it may still be partially blended with source voices. The audience horizon also widens, as students begin to orient their writing towards readers beyond the teacher. This way of experiencing source use is evident in all three publications.

The most complex way of experiencing source use is using sources to invite critical engagement with ideas (Category D). In this way of experiencing, writing is understood as a dialogic and epistemic activity. Sources are used to compare perspectives, critically examine ideas, and develop arguments in relation to a broader scholarly conversation. Different voices in the text are clearly distinguished, and source use is transparent and purposeful. The writers positions themselves in relation to others' ideas and addresses a broader academic readership. Source use is thus not reduced to formal referencing, but constitutes an integrated part of meaning-making and knowledge construction. This category was tentatively identified in Publication I and more clearly articulated in Publications II and IV.

Importantly, these categories do not represent stages in a linear developmental progression. Rather, they constitute qualitatively different ways of experiencing source use that may coexist within the same educational context and even within the same individual's writing. To experience source use in more complex ways requires that certain critical aspects of the phenomenon are discerned. The following section therefore presents a synthesis of these critical aspects and their relation to the different ways of experiencing source use identified in Publications I, II, and IV.

Critical aspects of source use

This section synthesises the critical aspects of source use identified across the dissertation's four publications. In phenomenography and Variation Theory, *critical aspects* refer to dimensions of a phenomenon that learners need to discern in order to experience and handle the phenomenon in a more powerful way, but have not yet discerned (Marton, 2015). Critical aspects are therefore relational and context-dependent: what becomes critical depends on the learner group, the task, and the situation. Across the four studies, nine critical aspects emerged as recurrent and thus *expected critical aspects* for students engaged in academic writing in upper secondary school and higher education. Whether an expected critical aspect is *actually* critical in a specific group, however, depends on whether the relevant value(s) have already been discerned.

The critical aspects were identified through two complementary analytic routes: (a) by comparing qualitatively different ways of experiencing source use in the

phenomenographic studies (Publications I, II, and IV), and (b) by analysing pre-/post-tests and classroom teaching within the learning study (Publication III). Some aspects are thus primarily analytically derived, while others were also empirically tested through designed instruction. In this synthesis, the aspects are presented as *dimensions of variation* that can take different values. They can also be understood in terms of the phenomenon's *internal horizon* (aspects that constitute source use in the writing process) and *external horizon* (background conditions against which source use becomes meaningful) (Marton & Booth, 1997).

1. **Selection** concerns what guides the writer's choice of ideas from sources. The dimension ranges from *source-driven* selection (choosing content to demonstrate that reading has been done or to reproduce the source's structure) to *purpose-driven* selection (choosing content in relation to the writer's own aims, arguments, or perspectives). Discernment of selection enables writers to treat sources as resources for meaning-making rather than as content to be "covered".
2. **Comparison** concerns whether sources are handled in isolation or related to one another. The dimension ranges from *isolated handling* (one source at a time, with little cross-text connection) to *comparative handling*, where ideas are juxtaposed, weighed, and synthesised in relation to the writer's purpose. Discernment of this aspect is central to source-based reasoning that integrates perspectives rather than listing them.
3. **Reformulation** concerns the writer's freedom in relation to a source text's wording and structure—whether content is processed on the level of surface language or on the level of ideas. The dimension ranges from *text-near reproduction* (copying, patchwriting, or minimal lexical substitution) to *independent reformulation* (re-encoding ideas in new wording and organisation in line with the writer's purpose). Discernment of *reformulation* supports independence without reducing the task to "avoiding similarity".
4. **Referencing** concerns how references are used and shaped as communicative resources. The dimension ranges from *rule-driven* referencing (references as compliance, or as a shield against accusations of plagiarism) to *situation-adapted* referencing (references adjusted to audience, genre, and communicative needs). Discernment of this aspect includes understanding that referencing conventions vary and that variation can be meaningful rather than arbitrary.
5. **Authorial voice** concerns what counts as a legitimate "own contribution" in academic writing and how writers position themselves in relation to sources. The dimension ranges from *reproductive writing* (sources as something to report, with minimal authorial contribution) to a *situation-adapted contribution*, where the writer formulates interpretations, claims, or problematisations that are grounded in sources and recognisable within the local practice.

6. **Transparency between voices** concerns how clearly the text signals who is responsible for which ideas, and how source voices and the writer's voice are related. The dimension ranges from *unclear voice relations* (voices blend, responsibilities are difficult to trace) to *situation-adapted transparency*, where linguistic and textual resources make distinctions between voices explicit and functional.
7. **Writing purpose** is part of the external horizon and concerns what purpose the writer discerns in the task. The dimension ranges from an *assignment-oriented* purpose (finishing and being assessed) to a *knowledge-building* purpose (exploring questions, developing understanding, engaging critically with themes). Discernment of a knowledge-building purpose is linked to a more purposeful selection, comparison, and authorial contribution.
8. **Audience horizon** is also part of the external horizon and concerns whom the writer writes for. The dimension ranges from a *narrow audience* (the teacher as sole reader) to an *expanded audience* (peers and/or a broader academic readership). As the audience horizon widens, the communicative need for transparency, well-motivated selection, and situation-adapted referencing becomes more salient.
9. **View of writing norms** concerns whether writing and source use are understood as context-independent skills or as situated social practices. The dimension ranges from a general view (there is one correct way to write and reference) to a situated view (norms vary with practice and are tied to meaning-making and knowledge production). Discernment of this aspect supports students in interpreting variation across subjects and tasks as meaningful rather than as inconsistency.

Together, these nine critical aspects specify what is at stake in developing source use as a complex, situated capability. In the following section, the dissertation turns to how these aspects can be made discernible through teaching, using designed variation and contrast as central pedagogical principles.

Instructional design enabling learning

To address the research question of how instruction in source use can be designed to develop students' capability, teaching was planned, enacted and analysed through a variation theory–based learning study (Publication III). The point of departure was to test whether three critical aspects—*referencing, authorial voice*, and *transparency between voices*—identified in Publications I and II could be made discernible through key principles of Variation Theory. The results can be understood in relation to writing research that has emphasised the need for explicit, meaningful and contextualised instruction (Ivanič, 2004; Lea & Street, 1998; Wingate, 2015).

Students' source use improved substantially after the research lessons, even though the intervention consisted of only one lesson per class and included no indi-

vidual feedback. Participating teachers described the development as unexpectedly large given the limited scope of the instruction. At the same time, the findings should be interpreted as evidence of the learning opportunities that can be opened when teaching is systematically oriented towards what is critical to discern, rather than as evidence of general or long-term writing development. A methodological reservation is that students' increased effort may partly have been influenced by their awareness of participating in a study (a potential Hawthorne effect; McCarney et al., 2007).

In variation theory, learning is enabled when critical aspects of the object of learning are brought into the foreground through *contrast*, *generalisation*, and *fusion* (Marton, 2015; Kullberg et al., 2024). In Publication III, contrast proved particularly powerful. Students worked with a constructed student text that contained typical problems as well as functional source use. Through guided small-group discussion and whole-class revision, alternative solutions were juxtaposed, allowing students to discern both the aspects themselves and how they can be realised communicatively in the local practice.

An unanticipated finding was the extent to which students' proposed "good solutions" reflected norms from other school subjects. These norm collisions made visible the discursive diversity students must navigate and created contrasts that helped students discern (1) features that matter across subjects, (2) how they are realised within Swedish as a school subject, and (3) that norms vary between practices (cf. Heller, 2010; Lea & Street, 1998). Overall, the study shows that variation theory–based design can make critical aspects of source use teachable and learnable.

Contributions and Implications

This dissertation contributes to research on academic writing by offering a systematic account of source use as a capability and of how such a capability can be developed through teaching. Across four interconnected studies, it addresses three overarching questions: how upper secondary students and university students experience source use, which aspects appear critical for developing this capability, and how such aspects can be made visible in instruction. Taken together, the findings position source use not as a peripheral technical matter, but as a central dimension of academic literacies.

A first contribution of the dissertation is thus conceptual. The findings show that source use is best understood as a complex and situated form of knowing within academic writing rather than as a narrow matter of referencing conventions or plagiarism avoidance. In this respect, the dissertation aligns with research that has emphasised both the cognitive demands of source-based writing and its socially situated character (Bereiter & Scardamalia, 1987, 1993; Flower, 1990; Hyland, 1999a, 2002; Mateos & Solé, 2009). To write from sources requires more than reproducing information accurately. It involves selecting relevant content, comparing ideas, reformulating source material, positioning oneself in relation to other voices, and

adapting to the expectations of a particular literacy practice. Source use therefore emerges here as epistemological, communicative, and contextual at the same time.

The phenomenographic analyses make this contribution more precise by identifying four qualitatively different ways in which students experience source use, ranging from seeing it primarily as a way of completing an assignment to understanding it as a means of inviting critical engagement with ideas. This movement across categories is important because it shows that development in source use does not simply consist in accumulating techniques. Rather, it involves a transformation in how writing itself is experienced: from a task of fulfilling formal requirements to a practice of knowledge construction and participation in disciplinary dialogue. In that sense, the dissertation adds to earlier work on students' approaches to writing and learning by showing how source use is tied to broader orientations towards writing as either reproduction or inquiry (cf. Hounsell, 1984; Bereiter & Scardamalia, 1987).

A second contribution lies in the articulation of critical aspects of source use. By identifying nine aspects that appear crucial for more advanced source use, the dissertation offers a more fine-grained account of what students need to discern in order to develop as academic writers. These aspects connect concerns often kept apart in writing research: on the one hand, cognitive questions about process, strategy, and text production; on the other, social and rhetorical questions about voice, legitimacy, disciplinary norms, and participation in academic discourse. In this way, the dissertation contributes an integrative perspective on source use, one that avoids reducing writing either to mental processing alone or to social practice alone. Instead, it shows that students need to coordinate both.

These findings also carry important implications for teaching academic literacies. Most fundamentally, they indicate that source use requires explicit instruction. When expectations remain tacit, or when teaching is reduced to formal rules and technical correctness, students are likely to develop superficial and instrumental approaches to writing. This resonates with earlier critiques of writing instruction that focuses too narrowly on generic skills, plagiarism avoidance, or textual surface features (Lea & Street, 1998, 2006; Lillis, 2003; Wingate, 2015). The present dissertation suggests that instruction needs instead to make visible those aspects of source use that are most decisive for more powerful ways of writing from sources. Such teaching does not require that all the complexity of academic writing be taught at once, but it does require that the critical aspects of the object of learning be deliberately foregrounded.

At the same time, the dissertation shows that teaching cannot stop at a general academic level. Although the identified critical aspects appear relevant across humanities and social sciences, their concrete realisation depends on disciplinary norms and local assessment practices. This supports arguments from academic literacies research that writing is always situated and that literacy practices differ across contexts (Lea & Street, 1998; Hyland, 2004; Shanahan & Shanahan, 2012). The implication is that responsibility for students' literacy development cannot be outsourced to generic writing courses or optional support services alone. If students

are to develop effective source use, conventions need to be made explicit within subjects, courses, and assignments. This is particularly important for students who do not already have access to the tacit rules of academic discourse. In this respect, the dissertation also has an equity dimension: making expectations visible can contribute to more equal opportunities for participation and success.

A closely related implication concerns what the dissertation terms *discursive flexibility* (cf Heller, 2010). The findings suggest that students need not only to learn how to use sources well within one particular context, but also to recognise that norms vary across literacy practices. Prior experience can be both a resource and an obstacle: students may transfer useful insights from one context to another, but they may also assume that conventions are universal when they are not. Teaching therefore needs to do two things at once: make norms explicit in the present practice and help students see that such norms are historically, institutionally, and disciplinarily situated. Here the dissertation extends the academic literacies tradition by proposing discursive flexibility as a possible educational aim: the capacity to navigate across practices and to adapt to differing expectations without reducing writing to a decontextualised set of transferable skills. At the same time, the dissertation acknowledges the pedagogical tension involved. If variation and negotiability are overemphasised, students may be left uncertain about what actually counts in the here and now. Teaching for discursive flexibility must therefore be both explicit and exploratory.

Another important implication concerns educational responsibility. The dissertation argues that academic literacy development should be understood as a shared and continuous task spanning upper secondary education and higher education. This challenges views that place responsibility primarily on individual students, isolated teachers, or extracurricular support functions. Instead, the findings point towards the need for coordinated institutional work and, potentially, clearer national guidelines regarding students' literacy development in higher education. In this respect, the dissertation contributes not only to writing research but also to a broader policy discussion about educational access, progression, and responsibility.

The dissertation also has implications for discussions of generative AI and academic writing. Rather than treating AI primarily as a disciplinary or regulatory issue, the findings suggest that it brings into focus a more fundamental question: what is the purpose of source-based writing in education? If writing is understood mainly as task completion, then AI can easily be used to outsource central processes such as selecting, summarising, and synthesising source material. In such cases, the use of AI risks reinforcing a superficial relation to writing and reducing opportunities for learning. If, however, writing is understood as a knowledge-building practice, then source use becomes part of how students think, test ideas, compare positions, and develop understanding. From this perspective, the central question is not simply whether AI should be allowed, but how teaching can support students in using AI, if at all, in ways that strengthen rather than replace critical engagement. This position is consistent with recent work arguing that AI in education should prompt renewed

attention to the qualitative differences between shallow text production and meaningful knowledge work (e.g. Bender, 2024; Cotton et al., 2024; Jensen & Jensen, 2025). The dissertation therefore points towards a need for further research on how AI can be integrated into writing pedagogy without undermining source use as a resource for thinking and learning.

A further contribution of the dissertation is methodological and didactic. By bringing phenomenography and variation theory into dialogue with research on academic writing, it shows how descriptions of students' qualitatively different experiences can be connected to instructional design. Phenomenography makes it possible to describe how source use is experienced in different ways, while variation theory provides tools for identifying what needs to be discerned for more advanced ways of experiencing to become possible (Marton, 2015; Kullberg et al., 2024). This is a significant contribution in a field where research has often been stronger at describing problems than at specifying what teaching should focus on. The dissertation demonstrates that variation theory can provide a principled way of moving from analysis of student experience to the design of learning opportunities. In this sense, it offers a concrete bridge between writing research and classroom practice.

At the same time, the dissertation does not present variation theory as a complete answer to the complexities of writing instruction. Its strength lies in its careful attention to the object of learning and to patterns of variation that can make critical aspects discernible. Its limitation is that it says less about relational, interactional, and institutional dimensions of teaching. For that reason, the dissertation argues that variation theory should be seen as a powerful complement to, rather than a replacement for, other approaches, including sociocultural and academic literacies perspectives. This is an important implication for future research and practice: robust writing pedagogy likely requires theoretical pluralism.

Overall, then, the dissertation contributes to both theory and practice by articulating source use as a complex, teachable, and situated form of knowledge. It provides an empirically grounded framework that links students' ways of experiencing source use, the critical aspects involved in its development, and principles for instructional design. In doing so, it offers a basis for more explicit, equitable, and educationally meaningful teaching of academic literacies in both upper secondary school and higher education.

Referenser

Adamson, B., & Walker, E. (2011). Messy collaboration: Learning from a learning study. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 29–36. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.024

Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescents. *Journal of Literacy Research*, *34*(2), 189–208. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3402_4

Arneback, E., & Blåsjö, M. (2017). Doing interdisciplinarity in teacher education. Resources for learning through writing in two educational programmes. *Education Inquiry*, *8*(4), 299–317. https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1383804

Arneback, E., Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2017). Student teachers' experiences of academic writing in teacher education– on moving between different disciplines. *Education Inquiry*, *8*(4), 268–283. https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1389226

Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* [Doktorsavhandling, Växjö universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1276

Barry, E. S. (2006). Can paraphrasing practice help students define plagiarism? *College Student Journal*, *40*(2), 377–384. Academic Search Premier.

Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.

Barzilai, S., Tal-Savir, D., Abed, F., Mor-Hagani, S., & Zohar, A. R. (2023). Mapping multiple documents: From constructing multiple document models to argumentative writing. *Reading and Writing*, *36*(4), 809–847. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10208-8

Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (143–144), 127–138. https://doi.org/10.4000/pratiques.1419

Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Utah State University Press. http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip077/2006102845.html

Bender, S. M. (2024). Awareness of artificial intelligence as an essential digital literacy: ChatGPT and Gen-AI in the classroom. *Changing English*, *31*(2), 161–174. https://doi.org/10.1080/1358684x.2024.2309995

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Open Court.

Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen.

Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, *27*(2), 172–189. https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980

Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringer* (H. Otnes, R. Solheim, & S. Matre, Red.). Universitetsforlaget.

Bergman, L. (2016). Supporting academic literacies: University teachers in collaboration for change. *Teaching in Higher Education*, *21*(5), 516–531. https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160220

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.

Bjernhager, L. (2023). Akademisk litteracitet i en ny kunskapsvärld. I M. Stigmar (Red.), *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 91–116). Studentlitteratur.

Björklund, E., Magnusson, L. O., & Fernström, I. (2023). Lärares perspektiv på breddat deltagande i högre utbildning: Mångfald, omsorg och merarbete. *Högre utbildning*, *13*(2), 58–71. https://doi.org/10.23865/hu.v13.4013

Blomström, V., & Wennerberg, J. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande* (2:a uppl.). Studentlitteratur.

Blückert, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk?: En studie av juridikstudenters språkliga inskolning* [Doktorsavhandling, Stockholm University]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-111807

Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* [Doktorsavhandling, Stockholm University]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-265

Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt* (No. 56; MINS: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet). Stockholms universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-19702

Booth, B., Shirley. (1992). Leaming to program: Aphenomenographic perspective. *Goteborg studies in educational sciences, Acta Universitatis Gothoburgensis*, *89*.

Borgström, E. (2012). Vad räknas som belägg för skrivförmåga? Ett textkulturellt perspektiv på skrivuppgifter i den svenska gymnasieskolans nationella prov. *Sakprosa*, *6*(1), 1–34. https://doi.org/10.5617/sakprosa.686

Brandt, D., & Clinton, K. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*, *34*(3), 337–356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4

Bronshteyn, K., & Baladad, R. (2006). Perspectives on … Librarians as writing instructors: Using paraphrasing exercises to teach beginning information literacy students. *The Journal of Academic Librarianship*, *32*(5), 533–536. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.05.010

Brozo, W. G., Moorman, G., Meyer, C., & Stewart, T. (2013). Content area reading and disciplinary literacy: A case for the radical center. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *56*(5), 353–357. https://doi.org/10.1002/jaal.153

Buyuktas Kara, M., Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., & Kuru, H. (2018). The effect of two modes of instruction: Modeling vs. presentational. *International Online Journal of Education and Teaching*, *5*(2), 460–495.

Carlgren, I. (2012). The learning study as an approach for "clinical" subject matter didactic research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *1*(2), 126–139. https://doi.org/10.1108/20468251211224172

Carlgren, I. (2019). The knowledge machinery and claims in learning study as paedeutical research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *9*(1), 18–30. https://doi.org/10.1108/ijlls-02-2019-0010

Carlgren, I. (2023). Vad kan den som kan?–(ämnes) kunnande som centralt forskningsobjekt i ämnesdidaktisk forskning. *Forskning om undervisning och lärande*, *11*(3), 6–23. https://doi.org/10.61998/forskul.v11i3.18034

Carlgren, I., Eriksson, I., & Runesson, U. (2017). Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study* (1. uppl., s. 17–30). Gleerups.

Carlgren, I., & Nyberg, G. (2015). Från ord till rörelser och dans: En analys av rörelsekunnandet i en dansuppgift. *Forskning om undervisning och lärande*, (14), 24–40. https://doi.org/10.61998/forskul.v3i14.27535

Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of business and Technical Communication*, *21*(3), 278–302. https://doi.org/10.1177/1050651907300466

Çelik, Ö., & Razı, S. (2023). From transgressors to authors: Promoting EFL writing through academic integrity integrated instruction. *System*, *117*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103101

Chandrasoma, R., Thompson, C., & Pennycook, A. (2004). Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity, and Education*, *3*(3), 171–193. https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0303_1

Cheng, E. C. K., & Lo, M. L. (2013). *Learning study: Its origins, operationalisation, and implications* (OECD Education Working Papers). OECD. https://doi.org/10.1787/5k3wjp0s959p-en

Cheng, M. Y., & Ho, C. M. (2008). *A study on applying the variation theory to Chinese communicative writing*. https://doi.org/10.5539/ass.v4n10p14

Christie, F., Martin, J., & Rothery, J. (1989). Genres make meaning: Another reply to Sawyer and Watson. *English in Australia*, (90), 43–59.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, *33*(5), 567–581. https://doi.org/10.1080/03075070802373040

Clark, R., & Ivanič, R. (1997). *The politics of writing*. Routledge.

Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods*. Oxford University Press.

Coffin, C. (2013). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. Bloomsbury.

Collin, R. (2014). A Bernsteinian analysis of content area literacy. *Journal of Literacy Research*, *46*(3), 306–329. https://doi.org/10.1177/1086296x14552178

Collins, A., & Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive processes in writing* (s. 51–72). Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies. I *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design* (s. 1–36). Springer.

Corbin, T. A., & Walton, J. (2025). The missing story of GenAI summarisers: A critical research agenda. *Higher Education Research & Development*, *44*(7), 1655–1668. https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2486185

Cotton, D. R., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in education and teaching international*, *61*(2), 228–239. https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h

Cummings, R., Maddux, C., Harlow, S., & Dyas, L. (2002). Academic misconduct in undergraduate teacher education students and its relationship to their principled moral reasoning. *Journal of Instructional Psychology*, *29*(4), 286–296. https://doi.org/10.3102/00028312038001143

Dahl, K., & Lindqvist, G. (2022). En språkverkstad för alla? : Arbetsfördelning och jurisdiktion i arbetet med studenter i studiesvårigheter. *Högre utbildning*, *12*(1). https://doi.org/10.23865/hu.v12.3325

De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery in culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of educational psychology*, *97*(2), 139–156. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.139

Dessen Jankell, L. (2023). *Förstå verkligheten som system: Att utveckla gymnasieelevers systemgeografiska kunnande genom geografiundervisning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-220636

Divan, A., Bowman, M., & Seabourne, A. (2015). Reducing unintentional plagiarism amongst international students in the biological sciences: An embedded academic writing development programme. *Journal of Further and Higher Education*, *39*(3), 358–378. https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.858674

Durden, G. (2018). Accounting for the context in phenomenography-variation theory: Evidence of English graduates' conceptions of price. *International Journal of Educational Research*, *87*, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.005

Durkin, K., & Main, A. (2002). Discipline-Based Study Skills Support for First-Year Undergraduate Students. *Active Learning in Higher Education*, *3*(1), 24–39. https://doi.org/10.1177/1469787402003001003

Edlund, A.-C., Engström, A., Lennartson-Hokkanen, I., & Westman, M. (2024). *Skrivlyftet vid Mittuniversitetet-akademisk litteracitet i praktiken*. Mittuniversitetet.

Eklund Heinonen, M., Lennartson-Hokkanen, I., & Nord, A. (2018). *"Mer än bara text och ord": Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi* (FUMS rapport : Arbetsrapporter om modern svenska No. 235; s. 48). Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.

Emerson, L., Rees, M. T., & MacKay, B. (2005). Scaffolding academic integrity: Creating a learning context for teaching referencing skills. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *2*(3), 17–30. https://doi.org/10.53761/1.2.3.3

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, *28*(2), 122–128.

Enefalk, H. (2013, januari 2). Våra studenter kan inte svenska. *Uppsala nya tidning*. https://www.unt.se/debatt/uppsala/artikel/vara-studenter-kan-inte-svenska/l6n0vdvr

Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning (routledge revivals)*. Routledge.

Eriksson, A.-M., & Frisk, S. (2022). What is the problem of plagiarism represented to be?: Plagiarism as matters of language in higher education policy and practice. I *Language Matters in Higher Education Contexts* (s. 130–150). Brill.

Eriksson, A.-M., & Mäkitalo, Å. (2013). Referencing as practice: Learning to write and reason with other people's texts in environmental engineering education. *Learning, Culture and Social Interaction*, *2*(3), 171–183. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.05.002

Eriksson, I. (2018). Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, *12*(1), 27–40. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-29115

Evensen, L. S. (2013). *Applied linguistics: Towards a new integration?* Equinox Pub.

Evensen, L. S., Berge, K. L., Thygesen, R., Matre, S., & Solheim, R. (2016). Standards as a tool for teaching and assessing cross-curricular writing. *The Curriculum Journal*, *27*(2), 229–245. https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1134338

Fang, Z., & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent & adult literacy*, *53*(7), 587–597. https://doi.org/10.1598/jaal.53.7.6

Fazilatfar, A. M., Elhambakhsh, S. E., & Allami, H. (2018). An Investigation of the effects of citation instruction to avoid plagiarism in EFL academic writing assignments. *SAGE Open*, *8*(2). https://doi.org/10.1177/2158244018769958

Flower, L. (1990). Reading-to-write: Understanding the task. I L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, & M. J. Kantz (Red.), *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process* (s. 35–73). Oxford University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive processes in writing* (s. 31–50). Routledge.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365–387. https://doi.org/10.2307/356600

Freedman, A. (1994). "Do as I say": The relationship between teaching and learning new genres. I P. Medway & A. Freedman (Red.), *Genre and the new rhetoric* (s. 191–208). Taylor & Francis.

Fägrell, J. (2026). *Vetenskaplighet och vetenskapligt skrivande i gymnasieskolan: Gymnasiearbetet på två högskoleförberedande gymnasieprogram* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-578215

Gee, J. P. (1985). The narrativization of experience in the oral style. *Journal of education*, *167*(1), 9–35. https://doi.org/10.1177/002205748516700103

Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4:e uppl.). Routledge.

Gee, J. P. (2015). *Literacy and education*. Routledge.

Gillen, J., & Siu-yee Ho, W. (2019). Literacy studies. I Karin Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 40–53). Routledge.

Graham, S., Kiuhara, S. A., & MacKay, M. (2020). The effects of writing on learning in science, social studies, and mathematics: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *90*(2), 179–226.

Gravett, K., & Kinchin, I. M. (2020). Referencing and empowerment: Exploring barriers to agency in the higher education student experience. *Teaching in Higher Education*, *25*(1), 84–97. https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541883

Gravett, K., & Kinchin, I. M. (2021). The role of academic referencing within students' identity development. *Journal of Further and Higher Education*, *45*(3), 377–388. https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1766665

Gregory, J. L. (2021). Plagiarism as a social contract, a new way to approach plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, *19*(3), 407–424. https://doi.org/10.1007/s10805-021-09409-1

Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *60*(1), 43–52. https://doi.org/10.1080/1045988x.2014.966802

Hallett, F. (2013). Study support and the development of academic literacy in higher education: A phenomenographic analysis. *Teaching in Higher Education*, *18*(5), 518–530. https://doi.org.ezp.sub.su.se/10.1080/13562517.2012.752725

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Hamilton, J. (2016). Attribution, referencing and commencing HE students as novice academic writers: Giving them more time to "get it". *Student Success*, *7*(2), 43–49. https://doi.org/10.3316/informit.590329814028744

Hand, B., & Prain, V. (2002). Teachers implementing writing-to-learn strategies in junior secondary science: A case study. *Science education*, *86*(6), 737–755. https://doi.org/10.1002/sce.10016

Hathaway, J. (2015). Developing that voice: Locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching in Higher Education*, *20*(5), 506–517. https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in society*, *11*(1), 49–76. https://doi.org/10.1017/S0047404500009039

Heinonen, M. E., & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk- om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, *5*(2), 133–138. https://doi.org/10.23865/hu.v5.772

Heller, R. (2010). In praise of amateurism: A friendly critique of Moje's "Call for change" in secondary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(4), 267–273. https://doi.org/10.1598/jaal.54.4.4

Hellman, J. (2020). *Klipp-och-klistra eller referera vetenskapligt? : En undersökning om hur studenter refererar och vad som krävs för att utveckla detta kunnande.* [Magisteruppsats, Linköpings universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1431170

Hellman, J. (2024). Source-based writing: Students' approaches and critical aspects of learning. *Nordic Journal of Literacy Research*, *10*(3), 60–81. https://doi.org/10.23865/njlr.v10.6043

Hellman, J., Oskarsson, C., & Björklund, V. (2025). Referenshantering i gymnasieskolan – undervisning för skrivutveckling och diskursiv flexibilitet. *Forskning om undervisning och lärande*, *13*(1), 89–117. https://doi.org/10.61998/forskul.v13i1.34393

Hellman, J., & Thorsten, A. (2021). Plagiera eller referera vetenskapligt? En studie om vad studenter behöver lära sig för att bli bättre på referathantering. *Högre utbildning*, *11*(1), 41–55. https://doi.org/10.23865/hu.v11.2730

Henttonen, A., Ahlberg, K., Scheja, M., Fossum, B., & Westerbotn, M. (2023). Students' ways of experiencing writing a bachelor's thesis: A phenomenographic interview study. *Higher Education Research & Development*, *42*(7), 1640–1653. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2174085

Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica scandinavica*, *5*(18), 92–105. https://doi.org/10.52610/rhs.v5i18.274

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational researcher*, *31*(5), 3–15. https://doi.org/10.3102/0013189x031005003

Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Cappelen.

Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: En bok för lärare och studenter* (S. Andersson, Övers.; 1. uppl.). Studentlitteratur.

Hounsell, D. (1984). Contrasting conceptions of essay-writing. I F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Red.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (s. 106–125). Scottish Academic Press.

Howard, R. M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of teaching writing*, *11*(2), 233–246.

Howard, R. M. (2000). Sexuality, textuality: The cultural work of plagiarism. *College English*, *62*(4), 473–491. https://doi.org/10.2307/378866

Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, *2*(2), 177–192. https://doi.org/10.1558/wap.v2i2.177

Howard, R. Moore. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Ablex Pub.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, *32*(3), 140–148. https://doi.org/10.1111/ldrp.12142

Hutchings, C. (2014). Referencing and identity, voice and agency: Adult learners' transformations within literacy practices. *Higher Education Research & Development*, *33*(2), 312–324. https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832159

Hyland, K. (1999a). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied linguistics*, *20*(3), 341–367. https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341

Hyland, K. (1999b). Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. I C. N. Candlin (Red.), *Writing: Texts, processes, and practices* (s. 99–121). Longman.

Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of pragmatics*, *34*(8), 1091–1112. https://doi.org/10.1016/s0378-2166(02)00035-8

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan press.

Hyland, K. (2008a). Disciplinary voices: Interactions in research writing. *English text construction*, *1*(1), 5–22. https://doi.org/10.1075/etc.1.1.03hyl

Hyland, K. (2008b). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, *41*(4), 543–562. https://doi.org/10.1017/s0261444808005235

Hyland, K. (2021). *Teaching and researching writing*. Taylor & Francis.

Hyland, K., & Jiang, F. (2019). Points of reference: Changing patterns of academic citation. *Applied Linguistics*, *40*(1), 64–85. https://doi.org/10.1093/applin/amx012

Högskoleverket. (2010). *Disciplinära åtgärder mot studenter* (2011:10 R; Högskoleverkets rapportserie). Högskoleverket. https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b68/1487841900150/1110R-disciplinara-atgarder-arenden-2010.pdf

Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discoursal construction of identity in academic writing* (Vols. 1–5). John Benjamins Publishing Company.

Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*, *18*(3), 220–245. https://doi.org/10.1080/09500780408666877

Jakobs, E.-M. (2003). Reproductive writing—Writing from sources. *Journal of Pragmatics*, *35*(6), 893–906. https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00124-8

Jamieson, S., & Howard, R. Moore. (2011). *Coding Glossary*. The Citation Project. http://www.citationproject.net/wp-content/uploads/2018/04/Coding-glossary.pdf

Janks, H. (2004). The Access Paradox. *English in Australia*, (139), 33–42. https://doi.org/10.3316/informit.849538151512751

Janks, Hilary. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Jensen, T. W., & Jensen, S. W. (2025). AI Literacy in the Context of Working with Sources: Pitfalls and Possibilities of Generative AI Models in Academic Writing. *Journal of Academic Writing*, *15*(S2), 1–12. https://doi.org/Hämtad%2520från:%2520https://publications.coventry.ac.uk/index.php/joaw/article/view/1224

Johns, A. M. (1997). *Text, role, and context: Exploring and developing academic literacies*. Cambridge University Press.

Karlsson, A.-M. (2016). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken: Småskrift utarbetad av Språkrådet* (3:e uppl.). NE Nationalencyklopedin AB.

Karlsson, T. S. (2019). När blir det plagiat?–En tvärsnittsstudie av studenters färdigheter och förmågor gällande fusk i form av plagiat. *Högre utbildning*, *9*(2), 32–47. https://doi.org/10.23865/hu.v9.1645

Keck, C. (2006). The use of paraphrase in summary writing: A comparison of L1 and L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, *15*(4), 261–278. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.006

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, *1*(1), 1–26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Ketonen, E. E., Haarala-Muhonen, A., Hirsto, L., Hänninen, J. J., Wähälä, K., & Lonka, K. (2016). Am I in the right place? Academic engagement and study success during the first years at university. *Learning and Individual Differences*, *51*, 141–148. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.017

Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational psychology review*, *11*(3), 203–270. https://doi.org/10.1023/a:1021913217147

Kullberg, A., & Ingerman, Å. (2022). *Researching conditions of learning—Phenomenography and variation theory*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1708

Kullberg, A., Ingerman, Å., & Marton, F. (2024). *Planning and analyzing teaching: Using the variation theory of Learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003194903

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.

Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International journal of research & method in education*, *32*(1), 25–38. https://doi.org/10.1080/17437270902759931

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in higher education*, *23*(2), 157–172. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Lea, M. R., & Street, B. V. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. I M. R. Lea & B. Stierer (Red.), *Student writing in higher education: New contexts* (s. 32–46). Society for Research into Higher Education.

Lea, M. R., & Street, B. V. (2006). The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, *45*(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad* [Doktorsavhandling, Stockholm University]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134828

Lewis, C. (2015). What is improvement science? Do we need it in education? *Educational researcher*, *44*(1), 54–61. https://doi.org/10.3102/0013189x15570388

Lillis, T. (2003). Student writing as' academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and education*, *17*(3), 192–207. https://doi.org/doi:10.1080/09500780308666848

Lillis, T., & Harrington, K. (2015). *Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice*. Parlor Press LLC.

Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever* (2015:18). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Magnusson, J. (2016). Text i samtal: Hur text används som resurser i handledningssamtal. *Lundastudier i nordisk språkvetenskap A74: Svenskans beskrivning 34 Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten Lund den 22–24 oktober 2014*, 343–355.

Magnusson, J., Olsson, A., & Mölleryd, E. (2023). Förberedelse för gymnasiearbetet – skrivande och skrivstöd i olika gymnasieprogram. *Forskning om undervisning och lärande*, *11*(2), 78–108. https://doi.org/10.61998/forskul.v11i2.18412

Malmbjer, A. (2017). Ett dialogiskt perspektiv på undervisning och skrivande. I A. Malmbjer (Red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap* (s. 73–91). Södertörns högskola.

Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/23809671/Malmstro_m_Synen_pa_skrivande.pdf

Martin, J. R. (1993). Literacy in science: Learning to handle text as technology. I M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Red.), *Writing science: Literacy and discursive power*. Falmer.

Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

Marton, F. (1981). Phenomenography—Describing conceptions of the world around us. *Instructional science*, *10*(2), 177–200. https://doi.org/10.1007/BF00132516

Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Erlbaum.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. *British journal of educational psychology*, *46*(1), 4–11. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x

Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G., & Luna, M. (2011). Reading to write an argumentation: The role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, *34*(3), 281–297. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x

Mateos, M., & Solé, I. (2009). Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 435–451. https://doi.org/10.1007/BF03178760

Matsuda, P. K., & Tardy, C. M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, *26*(2), 235–249. https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001

McCarney, R., Warner, J., Iliffe, S., Van Haselen, R., Griffin, M., & Fisher, P. (2007). The Hawthorne Effect: A randomised, controlled trial. *BMC medical research methodology*, *7*(1), 30. https://doi.org/10.1186/1471-2288-7-30

McCulloch, S. (2013). Investigating the reading-to-write processes and source use of L2 postgraduate students in real-life academic tasks: An exploratory study. *Journal of English for Academic Purposes, Source Use in L2 Academic Writing*, *12*(2), 136–147. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.009

McDonough, K., Crawford, W. J., & De Vleeschauwer, J. (2014). Summary writing in a Thai EFL university context. *Journal of Second Language Writing*, *24*, 20–32. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.03.001

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, *27*(3), 227–248. https://doi.org/10.2307/747793

Moje, E. B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of adolescent & adult literacy*, *52*(2), 96–107. https://doi.org/10.1598/jaal.52.2.1

Negretti, R., & McGrath, L. (2018). Scaffolding genre knowledge and metacognition: Insights from an L2 doctoral research writing course. *Journal of Second Language Writing*, *40*, 12–31. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.12.002

Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egna ord: En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-23592

Nuthall, G. (2004). Relating classroom teaching to student learning: A critical analysis of why research has failed to bridge the theory-practice gap. *Harvard educational review*, *74*(3), 273–306. https://doi.org/10.17763/haer.74.3.e08k1276713824u5

Nyström, C. (2000). *Gymnasisters skrivande: En studie av genre, textstruktur och sammanhang* [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Upsaliensis]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11019

Ohlsson, A. (2023). *Får man synas i texten? En fallstudie om hur gymnasieelever skapar mening om vetenskaplig text* [Licentiate thesis, monograph, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-214910

Palmer, A., Pegrum, M., & Oakley, G. (2019). A wake-up call? Issues with plagiarism in transnational higher education. *Ethics & Behavior*, *29*(1), 23–50. https://doi.org/10.1080/10508422.2018.1466301

Pang, M. F., & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of "critical aspects". *Scandinavian Journal of Educational Research*, *60*(3), 323–336. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724

Parmenius Swärd, S. (2008). *Skrivande som handling och möte: Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7502

Parmenius Swärd, S. (2018). *Språkliga strukturer i vetenskaplig text*. Skolverket. (Läs och skrivutveckling - gymnasieskola). https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-161492

Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism: How to promote good source use*. McGraw-Hill Education (UK).

Pecorari, D. (2015). Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case? *Journal of Second Language Writing*, *30*, 94–99. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.003

Pecorari, D. (2019). Can plagiarism be defined? I D. Pecorari & P. Shaw (Red.), *Student plagiarism in higher education* (s. 12–27). Routledge, Taylor & Francis Group.

Pecorari, D., & Shaw, P. (2012). Types of student intertextuality and faculty attitudes. *Journal of Second Language Writing*, *21*(2), 149–164. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.006

Petrić, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Textual appropriation and source use in L2 writing*, *21*(2), 102–117. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.005

Plakans, L. (2009). Discourse synthesis in integrated second language writing assessment. *Language Testing*, *26*(4), 561–587. https://doi.org/10.1177/0265532209340192

Polanyi, M. (1967). Sense-giving and sense-reading. *Philosophy*, *42*(162), 301–325. https://doi.org/10.1017/S0031819100001509

Popkewitz, T. (2010). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, *61*(5), 413–421. https://doi.org/10.1177/0022487110375247

Prescott, L. (2016). Using collaboration to foster academic integrity. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *31*(2), 152–162. https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1169162

Price, M. (2002). Beyond "gotcha!": Situating plagiarism in policy and pedagogy. *College Composition and Communication*, *54*(1), 88–115. https://doi.org/10.2307/1512103

Prop. 1999/2000. (2000). *En förnyad lärarutbildning*. Regeringskansliet.

Prop. 2001/02:15. (2001). *Den öppna högskolan—Kunskap och förnyelse*. Regeringskansliet. https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2001/08/prop.-20010215/

Prop. 2016/17:50. (2016). *Kunskap i samverkan – för samhällets utmaningar och stärkt konkurrenskraft*. Utbildningsdepartementet. https://www.regeringen.se/contentassets/72faaf7629a845af9b30fde1ef6b5067/kunskap-i-samverkan--for-samhallets-utmaningar-och-starkt-konkurrenskraft-prop.-20161750.pdf

Prosser, M., & Webb, C. (1994). Relating the process of undergraduate essay writing to the finished product. *Studies in Higher Education*, *19*(2), 125–138. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1080/03075079412331381987

Quitadamo, I. J., & Kurtz, M. J. (2007). Learning to improve: Using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE—Life Sciences Education*, *6*(2), 140–154. https://doi.org/10.1187/cbe.06-11-0203

Raković, M., Winne, P. H., Marzouk, Z., & Chang, D. (2021). Automatic identification of knowledge-transforming content in argument essays developed from multiple sources. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(4), 903–924. https://doi.org/10.1111/jcal.12531

Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]. https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-33750

Refaei, B., Kumar, R., Wahman, M. L., & Peplow, A. B. (2017). Supporting source integration in student writing. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *29*(3), 534–544. https://doi.org/Hämtad%2520från:%2520https://eric.ed.gov/%253Fid=EJ1150789

Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction*, *35*(4), 365–383. https://doi.org/10.1080/19388079609558221

Runesson, U. (2006). What is it possible to learn? On variation as a necessary condition for learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *50*(4), 397–410. https://doi.org/10.1080/00313830600823753

Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history*. SIU Press.

Sandbergh, J. (1997). Are Phenomenographic Results Reliable? *Higher Education Research & Development*, *16*(2), 203–212. https://doi.org/10.1080/0729436970160207

Schött, K., Hållsten, S., Moberg, B., & Strand, H. (2015). *Studentens skrivhandbok*. Liber AB.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. I M. F. Whiteman (Red.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (Vol. 1, s. 71–87).

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational studies in language and literature*, *4*(1), 5–33. https://doi.org/10.1023/b:esll.0000033847.00732.af

Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, *9*(1), 11–22. https://doi.org/10.1177/1469787407086744

Serviss, T. (2016). Using citation analysis heuristics to prepare TAs across the disciplines as teachers and writers. *Across the Disciplines*, *13*(4), 1–14. https://doi.org/10.37514/ATD-J.2016.13.4.10

SFS 1993:100. (u.å.). *Högskoleförordning*. Hämtad 12 juli 2020, från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100

SFS 2010:800. (u.å.). *Skollag*. Utbildningsdepartementet.

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content- area literacy. *Harvard Educational Review*, *78*(1), 40–59. https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101

Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, *32*(1), 7–18. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318244557a

Shi, L. (2004). Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, *21*(2), 171–200. https://doi.org/10.1177/0741088303262846

Skaar, H. (2014). Writing and pseudo-writing from Internet-based sources: Implications for learning and assessment. *Literacy*, *49*(2), 69–76. https://doi.org/10.1111/lit.12045

SKOLFS 2022:12. *Förordning om ändring i förordningen (SKOLFS 2010:261) om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Utbildningsdepartementet.

SKOLFS 2023:130. *Förordning om ämnesplaner för de gymnasiegemensamma ämnena*. Utbildningsdepartementet. Hämtad https://skolfs.skolverket.se/api/document/GRUNDFORFATTNING/2023:130/pdf

Skolinspektionen. (2015). *Alla redo för högskolan? En granskning av gymnasiearbetets rapporter och genomförande 2014* (Diarienr 400-2013:5653 2015:7). https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/gymnasiearbetet/gymnasiearbetet-rapport.pdf

Skolverket. (2016). *Kritisk litteracitet*. https://www.skolverket.se/publikationer?id=3722

Skolverket. (2021). *Kartläggning litteracitet*. https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/bedomning-i-komvux-grundlaggande/kartlaggning-litteracitet

SO. (2021). Parafras. I *Svensk ordbok (SO)*. Svenska Akademien. https://svenska.se/so/?id=159978&pz=7

Spires, H. A., Kerkhoff, S. N., Graham, A. C. K., Thompson, I., & Lee, J. K. (2018). Operationalizing and validating disciplinary literacy in secondary education. *Reading and Writing*, *31*(6), 1401–1434. https://doi.org/10.1007/s11145-018-9839-4

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, *24*(1), 7–26. https://doi.org/10.1598/rrq.24.1.1

Staaf, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor* [Licenciatavhandling, Linnéuniversitetet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-42916

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice* (Vol. 9). Cambridge University Press.

Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. Longman.

Sun, Q., & Soden, B. (2021). International students' engagement with support in developing source use abilities: A longitudinal case study. *Journal of English for Academic Purposes*, *51*, 100981. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2021.100981

Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the Internet and student learning: Improving academic integrity*. Routledge/Taylor & Francis.

Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning: III. Study skill and learning. *British Journal of Educational Psychology*, *47*(3), 233–243. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.2044-8279.1977.tb02352.x

Svärdemo Åberg, E., Calissendorff, M., & Ståhle, Y. (2018). Förberedd för högskolestudier? : En studie av hur ”vetenskapligt grundat arbetssätt” tar skriftspråklig form i svenska gymnasiearbeten inom samhällsvetenskapsprogrammet. *Utbildning och Lärande / Education and Learning*, *12*(2), 7–23.

Säljö, R. (1982). *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text* (Vol. 41). Humanities Press.

Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press LLC.

Thorsten, A. (2018). *Berättelseskrivande i skolan: Att studera, beskriva och utveckla ett kunnande* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1235493

Thorsten, A., & Johansson, P. (2017). Att vara lärare och forskare i en Learning study. I I. Carlgren (Red.), *Undervisningsutvecklande forskning: Exemplet learning study* (1. uppl., s. 31–44). Gleerups.

Thorsten, A., & Tväråna, M. (2023). Focal points for teaching the notion of critical aspects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2228817

Tierney, R. J., Soter, A., O'Flahavan, J. F., & McGinley, W. (1989). The effects of reading and writing upon thinking critically. *Reading Research Quarterly*, *24*(2), 134–173. https://doi.org/10.2307/747862

Tväråna, M. (2019). *Kritiskt omdöme i samhällskunskap: Undervisningsutvecklande studier av samhällsanalytiskt resonerande i rättvisefrågor* [Doktorsavhandling, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-402798

Tväråna, M. (2021). Fenomenografi och variationsteori: Att undersöka lärande och utveckla undervisning. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 296–321). Natur & Kultur.

UKÄ. (2019). *Disciplinärenden 2018 vid universitet och högskolor* (2019:14). Universitetskanslersämbetet. https://gamla.uka.se/download/18.55b9a49216a59c86be8cdaf/1560947678112/Disciplina%CC%88renden_2018_vid_universitet_och_ho%CC%88gskolor_72.pdf

UKÄ. (2022). *Disciplinärenden 2021 vid universitet och högskolor* (2022:3). Universitetskanslersämbetet. https://www.uka.se/download/18.3bd1341a17f449f672f50f1/1647354558830/rapport-2022-03-15-disciplinarenden-2021-vid-universitet-och-hogskolor.pdf

Universitets och högskolerådet [UHR]. (2014). *Från breddad rekrytering till breddat deltagande—En analys av hur lärosäten presenterar sitt arbete med lika möjligheter till studier*. https://www.uhr.se/globalassets/_uhr.se/publikationer/2014/uhr-rapport---fran-breddad-rekrytering-till-breddat-deltagande----docx.pdf

Vacca, R. T. (1998). Literacy issues in focus: Let's not marginalize adolescent literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *41*(8), 604–609. https://doi.org/10.1598/jaal.41.8.1

Vandermeulen, N., Van Steendam, E., De Maeyer, S., Lesterhuis, M., & Rijlaarsdam, G. (2024). Learning to write syntheses: The effect of process feedback and of observing models on performance and process behaviors. *Reading and Writing*, *37*(6), 1375–1405. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10483-7

Vardi, I. (2012). Developing students' referencing skills: A matter of plagiarism, punishment and morality or of learning to write critically? *Higher Education Research & Development*, *31*(6), 921–930. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.673120

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html

Walldén, R., & Larsson, P. N. (2022). Joining the adventures of Sally Jones–Discursive strategies for providing access to literary language in a linguistically diverse classroom. *Linguistics and Education*, *72*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101121

Walters, W. H., & Wilder, E. I. (2023). Fabrication and errors in the bibliographic citations generated by ChatGPT. *Scientific Reports*, *13*(1), 1–8. https://doi.org/10.1038/s41598-023-41032-5

Westman, M. (2009). *Skriftpraktiker i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-4481

Wette, R. (2021). *Writing using sources for academic purposes: Theory, research and practice*. Routledge.

Wignell, P. (2007). Vertical and horizontal discourse and the social sciences. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 184–204). Continuum. http://www.loc.gov/catdir/toc/fy0713/2007296700.html

Wiliam, D. (2019). *Att följa lärande: Formativ bedömning i praktiken* (B. Önnerfält, Övers.; 2:a uppl.). Studentlitteratur.

Williams, G. J., Emerson, A., Larkin, R. F., & Norman, C. (2014). Four activities to promote student engagement with referencing skills. *Psychology Teaching Review*, *20*(1), 90–95. https://doi.org/10.53841/bpsptr.2014.20.1.90

Williamson, K., & McGregor, J. (2011). Generating knowledge and avoiding plagiarism: Smart information use by high school students. *School Library Media Research*, *2011*(14), 18. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2005.08.007

Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: The case for inclusive practice*. Multilingual Matters.

Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, *51*(3), 349–364. https://doi.org/10.1017/S0261444816000264

Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in higher education*, *37*(4), 481–495. https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630

Winzell, H. (2018). *Lära för skrivundervisning: En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket* [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. DiVA. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-152880

Wyser, D., & Brännström, S. (2024, november 27). *SVT Nyheter*. Studenternas dåliga läsförmåga pressar universiteten: ”Når inte fram”. https://www.svt.se/kultur/studenternas-daliga-lasformaga-pressar-universiteten-nar-inte-fram

Yuk Ko, P. (2014). Learning study–the dual process of developing theory and practice. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, *3*(3), 272–289. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1108/IJLLS-07-2014-0019

Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, *24*(4), 321–334. https://doi.org/10.1080/07294360500284672

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2006). *Att förmedla egna och andras tankar: Om gymnasisters källhantering i det nationella provets skrivuppgift* (FUMS rapport No. 219; Svenska i utveckling Nr 23). Uppsala universitet, Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk.

Bilagor

Bilaga 1: Samtyckesblankett delstudie I
Bilaga 2: Samtyckesblankett delstudie II
Bilaga 3: Samtyckesblankett delstudie III
Bilaga 4: Samtyckesblankett delstudie IV
Bilaga 5: Intervjuguide
Bilaga 6: Ordlista

Bilaga 1: Samtyckesblankett delstudie I

Samtyckesblankett

Många studenter tycker att det är svårt med akademiskt skrivande. Vad är det du som student egentligen behöver kunna för att skriva akademiskt? Hur kan undervisningen designas för att lära ut akademiskt skrivande på bästa sätt?

Jag heter Josefin Hellman och är pedagog på Studie- och språkverkstaden vid Stockholms universitet och tillika student på masterprogrammet i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Under läsåret 2019/2020 ska jag skriva en magisteruppsats om hur pedagoger kan bli bättre på att lära ut referatteknik. Jag hoppas att du är intresserad av och har möjlighet att hjälpa mig genom att låta mig ta del av en text du skriver under din utbildning och intervjua dig i samband med din skrivprocess.

Din text och det du säger under intervjun kommer endast att användas i forskningssyfte. Alla personuppgifter kommer att hanteras konfidentiellt. Din text kommer att anonymiseras med en kod och sparas på en extern hårddisk. Intervjun kommer att spelas in via mobiltelefon och föras över till en extern hårddisk direkt efter intervjun. Därefter kommer intervjun raderas från mobiltelefonen. Du kan när som helst under undersökningen avbryta din medverkan genom att mejla josefin.hellman@su.se.

Linköpings universitet är personuppgiftsansvarig för denna undersökning och du har rätt att få tillgång till de personuppgifter som finns sparade och få eventuella fel rättade. Det finns ett dataskyddsombud som nås via att dataskyddsombud@liu.se. Vid eventuella klagomål där LiU och du som registrerats inte kan komma överens kan du vända dig till Datainspektionen.

Jag har läst och förstått informationen om studien och samtycker till att delta.

Ort och datum _____

Signatur_____

Namnförtydligande_____

Om du önskar mer information om undersökningen är du välkommen att kontakta mig.

Med vänliga hälsningar,
Josefin Hellman

Mejl: josefin.hellman@su.se
Tfn: 08-16 25 46

Bilaga 2: Samtyckesblankett delstudie II

Deltagande i studie om källanvändning

Jag vill fråga dig om du vill delta i en forskningsstudie som handlar om hur man refererar i vetenskapliga texter och kan undervisa om detta. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad är det för studie och varför vill jag att du ska delta?

I studien undersöker jag vad det innebär att referera i akademiskt skrivande och hur sådant kunnande kan utvecklas genom undervisning. I tidigare forskning har det beskrivits hur svårt det är för många nya studenter att skriva akademiskt och att referera i akademiska texter. Samtidigt finns det lite kunskap om hur källanvändning kan läras ut i undervisning. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur källanvändning kan läras ut, dels i gymnasieskolan och dels i högre utbildning. Du är tillfrågad eftersom din lärare deltar i projektet och tillsammans med mig som forskare utformar undervisning som hen tror kan bidra till att du kan lära dig referathantering på ett bra sätt.

Forskningshuvudman för projektet är Södertörns högskola. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten som är en statlig myndighet som prövar ansökningar om att bedriva forskningsprojekt och beslutet har diarienummer 2022-06931-01.

Hur går studien till?

Du kommer att bli intervjuad någon gång under vårterminen 2023. Intervjun kommer att hållas i skolans lokaler. I intervjun utgår vi från en uppgift du just skrivit i ämnet svenska och du får beskriva hur din referathantering gick till när du skrev den. Det kan exempelvis handla om hur du gjorde när du valde ut information från källtexter eller hur du resonerade när du placerade referensen där du placerade den. Intervjun tar ungefär 20 minuter och kommer att spelas in. Det som framkommer i intervjun kommer inte att påverka ditt betyg på uppgiften eller i ämnet.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta genom att kontakta ansvarig för studien, Josefin Hellman, via mejl till josefin.hellman@sh.se eller genom att ringa 08-608 44 07. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte säga varför.

Information om datasäkerheten i studien

Studien innebär att information om dig samlas in och registreras. Det gäller information om ditt namn, vilken skola du går på, skoluppgifter du skrivit och vilken återkoppling du fick på dem, samt annan information som kan framkomma vid en eventuell intervju.

Din skoluppgifter och ljudinspelningen från intervjun kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem genom att materialet sparas på lösenordsskyddade hårddiskar. När undersökningens resultat presenteras kommer ditt namn att pseudonymiseras, alltså att ersättas med ett annat, påhittat, namn. De som tar del av resultatet kommer alltså inte kunna knyta någon av deltagande personerna till dig.

När studien är avslutad kommer det inspelade materialet att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då enligt de regler som finns för hur sådant material får förvaras, i detta fall högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR). Ansvarig för dina personuppgifter är Södertörns högskola.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och om det behövs kan du få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Josefin Hellman på josefin.hellman@sh.se eller 08-608 44 07. Dataskyddsombud vid Södertörns högskola är Anna Gulle, som nås på dataskydd@sh.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Sammanfattning

- Ditt deltagande är frivilligt och ditt betyg påverkas inte av huruvida du deltar i studien eller inte.

- Du kan avbryta när du vill.

- Materialet som samlas in kommer endast att användas för forskningssyften.

- Dina personuppgifter pseudonymiseras, vilket innebär att namn och annan igenkännbar information om dig inte finns med då resultatet publiceras.

- Du är välkommen att kontakta ansvarig forskare om du har frågor.

Ansvariga för studien

Ansvarig för studien är Josefin Hellman, doktorand. E-postadress: josefin.hellman@sh.se, telefon: 08-608 44 07, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB211, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Handledare är docent Jenny Magnusson. E-postadress: jenny.magnusson@sh.se, telefon: 08-608 50 56, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB240, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Att referera i akademiskt skrivande - en studie om att utforma undervisning i övergången mellan gymnasieskolan och högre utbildning*

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 3: Samtyckesblankett delstudie III

Deltagande i studie om källanvändning

Jag vill fråga dig om du vill delta i en forskningsstudie som handlar om hur man refererar i vetenskapliga texter och kan undervisa om detta. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad är det för studie och varför vill jag att du ska delta?

I studien undersöker jag vad det innebär att referera i akademiskt skrivande och hur sådant kunnande kan utvecklas genom undervisning. I tidigare forskning har det beskrivits hur svårt det är för många nya studenter att skriva akademiskt och att referera i akademiska texter. Samtidigt finns det lite kunskap om hur källanvändning kan läras ut i undervisning. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur källanvändning kan läras ut, dels i gymnasieskolan och dels i högre utbildning. Du är tillfrågad eftersom din lärare deltar i projektet och tillsammans med mig som forskare utformar undervisning som hen tror kan bidra till att du kan lära dig referathantering på ett bra sätt.

Forskningshuvudman för projektet är Södertörns högskola. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten som är en statlig myndighet som prövar ansökningar om att bedriva forskningsprojekt och beslutet har diarienummer 2022-06931-01.

Hur går studien till?

Vid ett, två eller tre tillfällen kommer jag som forskare tillsammans med din lärare att hålla lektioner som handlar om referathantering. För att se om undervisningen har bidragit till ditt lärande undersöker jag som forskare texter du skrivit inom ramen för din utbildning före och efter undervisningstillfället. Jag kommer också att spela in undervisningen för att kunna analysera undervisningen efteråt. Kameran kommer att riktas mot den lärare som undervisar men du kan komma att synas i bild. Du behöver inte göra något särskilt för att delta, mer än att följa med i undervisningen och göra dina uppgifter som vanligt.

Du kan också bli tillfrågad om du vill delta i en intervju i anslutning till undervisningen. I en sådan intervju utgår vi från den uppgift du just skrivit och du får beskriva hur din referathantering gick till när du skrev den. Det kan exempelvis handla om hur du gjorde när du valde ut information från källtexter eller hur du resonerade när du placerade referensen där du placerade den. Intervjuerna kommer att spelas in.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta genom att kontakta ansvarig för studien, Josefin Hellman, via mejl till josefin.hellman@sh.se eller genom att ringa 08-608 44 07. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte säga varför.

Information om datasäkerheten i studien

Studien innebär att information om dig samlas in och registreras. Det gäller information om ditt namn, vilken skola du går på, skoluppgifter du skrivit och vilken återkoppling du fick på dem, samt annan information som kan framkomma vid en eventuell intervju.

Dina skoluppgifter, videoinspelningarna från undervisningen och eventuella ljudinspelningar från intervjuer kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem genom att materialet sparas på lösenordsskyddade hårddiskar. När undersökningens resultat presenteras kommer ditt namn att pseudonymiseras, alltså att ersättas med ett annat, påhittat, namn. De som tar del av resultatet kommer alltså inte kunna knyta någon av deltagande personerna till dig.

När studien är avslutad kommer det inspelade materialet att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då enligt de regler som finns för hur sådant material får förvaras, i detta fall högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR). Ansvarig för dina personuppgifter är Södertörns högskola.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och om det behövs kan du få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av

uppgifterna ska du kontakta Josefin Hellman på josefin.hellman@sh.se eller 08-608 44 07. Dataskyddsombud vid Södertörns högskola är Anna Gulle, som nås på dataskydd@sh.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Sammanfattning

- Du behöver inte göra något särskilt för att delta i studien, mer än att ge ditt samtycke till att delta.
- Ditt deltagande är frivilligt och ditt betyg påverkas inte av huruvida du deltar i studien eller inte.
- Du kan avbryta när du vill.
- Materialet som samlas in kommer endast att användas för forskningssyften.
- Dina personuppgifter pseudonymiseras, vilket innebär att namn och annan igenkännbar information om dig inte finns med då resultatet publiceras.
- Du är välkommen att kontakta ansvarig forskare om du har frågor.

Ansvariga för studien

Ansvarig för studien är Josefin Hellman, doktorand. E-postadress: josefin.hellman@sh.se, telefon: 08-608 44 07, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB211, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Handledare är docent Jenny Magnusson. E-postadress: jenny.magnusson@sh.se, telefon: 08-608 50 56, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB240, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Att referera i akademiskt skrivande - en studie om att utforma undervisning i övergången mellan gymnasieskolan och högre utbildning*

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 4: Samtyckesblankett delstudie IV

Deltagande i studie om källanvändning

Jag vill fråga dig om du vill delta i en forskningsstudie som handlar om hur man refererar i vetenskapliga texter och kan undervisa om detta. I det här dokumentet får du information om studien och om vad det innebär att delta.

Vad är det för studie och varför vill jag att du ska delta?

I studien undersöker jag vad det innebär att referera i akademiskt skrivande och hur sådant kunnande kan utvecklas genom undervisning. I tidigare forskning har det beskrivits hur svårt det är för många nya studenter att skriva akademiskt och att referera i akademiska texter. Samtidigt finns det lite kunskap om hur källanvändning kan läras ut i undervisning. Syftet med studien är att öka kunskapen om hur källanvändning kan läras ut, dels i gymnasieskolan och dels i högre utbildning. Du är tillfrågad eftersom din lärare deltar i projektet och tillsammans med mig som forskare utformar undervisning som hen tror kan bidra till att du kan lära dig referathantering på ett bra sätt.

Forskningshuvudman för projektet är Södertörns högskola. Med forskningshuvudman menas den organisation som är ansvarig för projektet. Ansökan är godkänd av Etikprövningsmyndigheten som är en statlig myndighet som prövar ansökningar om att bedriva forskningsprojekt och beslutet har diarienummer 2022-06931-01.

Hur går studien till?

Vid ett tillfälle kommer jag som forskare att hålla lektioner som handlar om källanvändning. För att se om undervisningen har bidragit till ditt lärande undersöker jag som forskare texter du skrivit inom ramen för din utbildning före och efter undervisningstillfället. Jag kommer också att spela in undervisningen för att kunna analysera undervisningen efteråt. Kameran kommer att riktas mot den lärare som undervisar men du kan komma att synas i bild. Du behöver inte göra något särskilt för att delta, mer än att följa med i undervisningen och göra dina uppgifter som vanligt.

Du kan också bli tillfrågad om du vill delta i en intervju i anslutning till undervisningen. I en sådan intervju utgår vi från den uppgift du just skrivit och du får beskriva hur din referathantering gick till när du skrev den. Det kan exempelvis handla om hur du gjorde när du valde ut information från källtexter eller hur du resonerade när du placerade referensen där du placerade den. Intervjuerna kommer att spelas in.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta genom att kontakta ansvarig för studien, Josefin Hellman, via mejl till josefin.hellman@sh.se eller genom att ringa 08-608 44 07. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte säga varför.

Information om datasäkerheten i studien

Studien innebär att information om dig samlas in och registreras. Det gäller information om ditt namn, vilken skola du går på, skoluppgifter du skrivit och vilken återkoppling du fick på dem, samt annan information som kan framkomma vid en eventuell intervju.

Dina skoluppgifter, videoinspelningarna från undervisningen och eventuella ljudinspelningar från intervjuer kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem genom att materialet sparas på lösenordsskyddade hårddiskar. När undersökningens resultat presenteras kommer ditt namn att pseudonymiseras, alltså att ersättas med ett annat, påhittat, namn. De som tar del av resultatet kommer alltså inte kunna knyta någon av deltagande personerna till dig.

När studien är avslutad kommer det inspelade materialet att lagras för framtiden på Södertörns högskola, eftersom forskningsmaterial anses vara av värde. Materialet hanteras då enligt de regler som finns för hur sådant material får förvaras, i detta fall högskolans dokumenthanteringsplan och Dataskyddsförordningen (GDPR). Ansvarig för dina personuppgifter är Södertörns högskola.

Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och om det behövs kan du få eventuella fel rättade. Du kan också begära att uppgifter om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du vill ta del av

uppgifterna ska du kontakta Josefin Hellman på josefin.hellman@sh.se eller 08-608 44 07. Dataskyddsombud vid Södertörns högskola är Anna Gulle, som nås på dataskydd@sh.se. Om du är missnöjd med hur dina personuppgifter behandlas har du rätt att ge in klagomål till Integritetsskyddsmyndigheten, som är tillsynsmyndighet.

Sammanfattning

- Du behöver inte göra något särskilt för att delta i studien, mer än att ge ditt samtycke till att delta.
- Ditt deltagande är frivilligt och ditt betyg påverkas inte av huruvida du deltar i studien eller inte.
- Du kan avbryta när du vill.
- Materialet som samlas in kommer endast att användas för forskningssyften.
- Dina personuppgifter pseudonymiseras, vilket innebär att namn och annan igenkännbar information om dig inte finns med då resultatet publiceras.
- Du är välkommen att kontakta ansvarig forskare om du har frågor.

Ansvariga för studien

Ansvarig för studien är Josefin Hellman, doktorand. E-postadress: josefin.hellman@sh.se, telefon: 08-608 44 07, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB211, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Handledare är docent Jenny Magnusson. E-postadress: jenny.magnusson@sh.se, telefon: 08-608 50 56, postadress: Institutionen för kultur och lärande, PB240, Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och/eller skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien *Att referera i akademiskt skrivande - en studie om att utforma undervisning i övergången mellan gymnasieskolan och högre utbildning*

Plats och datum	Underskrift
	Namnförtydligande

Bilaga 5: Intervjuguide

Intervjun inleds med att jag presenterar mig och återigen förklarar syftet med studien och med att ställa frågorna. Jag ger också information om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas om så önskas. Jag frågar också inledningsvis om namn.

Syftet med att hänvisa till källor
Vad tänker du är anledningen till att du ska hänvisa till källor? Vad uppfattar du är syftet med referenslistan? Vem ser du som textens mottagare? Vad är syftet med texten, varför är den skriven?

Referensens utformning
Vilken information uppfattar du ska stå i parenteserna/noterna? Varför då? Vad betyder ibid., se, jfr?
Finns det några särskilda regler för hur parentesen/noten/referenslistan ska utformas? Vilka då? Hur har du fått tag i dem? Vad uppfattar du är syftet med reglerna?
Är det noga att följa reglerna om var punkter och kommatecken ska vara och vilken information som ska finnas med i källförteckningen, till exempel? Vad händer om du bryter mot reglerna? Hur vet du att du gjort ”rätt”?

Referensens placering
De källhänvisningar som du gjort i din text (exempelvis i form av parenteser/noter här och här) - vad betyder de? Kan du berätta om hur du tänkte när du placerade parentesen/noten här?
Den här informationen saknar källhänvisning, vad tänker du om det? Finns det påståenden som inte behöver en referens?
Hur ser man var det ett referat börjar och slutar?
När ska man citera? Hur tänker du om begrepp - ska de citeras eller vara en del av ett referat?

Att samla och sovra
Kan du berätta om hur det gick till när du valde ut kunskapsinnehållet i det här stycket? Är det så du brukar göra? Finns det andra strategier du använder dig av? När du skriver din text har du då boken öppen eller stängd?
Att referera kan beskrivas som att du som skribent ska formulera med egna ord hur du uppfattat källtexten. Vad tänker du att det betyder att skriva med egna ord/självständigt? Finns det ett visst antal ord du måste byta ut från källtexten för att det inte ska bli plagiat? Nyckelord?
Hur fungerar läsningen för dig? Utmaningar? Hur hänger läsning och skrivande ihop för dig?

Referatets/citatets placering i texten i relation till den egna rösten
Har du någon röst i din text? Hur syns det? Var hittar man din röst i texten? Här har du bäddat in ditt referat med egen röst genom en så kallad kärnmening och/eller en kommentar efter referatet – berätta hur du tänkte när du gjorde så.

Plagiering
Oroar du dig för plagiering när du skriver akademiska texter? Varför/Varför inte?
Finns det något referat i din text som du är osäker över om det är plagiat eller inte?

Bilaga 6: Ordlista

Denna ordlista samlar centrala begrepp som används i avhandlingen för att analysera, beskriva och diskutera källanvändning i akademiskt skrivande.

Begrepp	**Definition**
Avskrift	En form av källanvändning där text från en källa återges ord för ord utan att markeras som citat eller ha korrekt hänvisning. Att skriva av innebär att innehåll och form behandlas som oskiljaktiga.
Citat	En form av källanvändning där källtextens formulering återges ord för ord och markeras typografiskt med citationstecken eller blockcitat.
Diskursiv flexibilitet	Förmågan att urskilja hur normer för skrivande och källanvändning varierar mellan olika ämnen och att anpassa skrivandet därefter (jfr Heller, 2010).
Egen röst	Ett uttryck för skribentens aktiva bidrag i relation till källorna genom slutsatser, tolkningar eller problematiseringar.
Erkännande	Att ge andras idéer erkännande genom att tydligt referera till dem på ett sätt som är funktionellt i den aktuella praktiken. Nära knutet till *referenshantering*.
Generell syn på skrivnormer	En syn på skrivnormer som generella och överförbara mellan olika sammanhang Motsatsen till *situerad syn på skrivnormer*.
Idéinnehåll	Det meningsinnehåll, det vill säga de fakta, tankar, argument, tolkningar eller påståenden som uttrycks i en källa, oberoende av dess språkliga form. Idéinnehåll kan urskiljas, omformuleras, jämföras och integreras i nya sammanhang.
Isolerad källhantering	När varje källa behandlas för sig i skrivprocessen utan att sättas i relation till andra källor eller till ett övergripande resonemang. Står i motsats till *jämförande källhantering*. Utgör ett kännetecken för mindre utvecklade sätt att erfara källanvändning.
Jämförande källhantering	Källhantering där idéer från olika källor sätts i relation till varandra, exempelvis genom att likheter, skillnader eller spänningar mellan perspektiv synliggörs. Står i motsats till *isolerad källhantering*. Utgör ett kännetecken för det mest komplexa sättet att erfara källanvändning.

Källanvändning	Ett kunnande som utgör en del av akademisk litteracitet. Det samlade sätt på vilket en skribent väljer, bearbetar, integrerar och refererar till källor i sitt eget skrivande i relation till den litteracitetspraktik inom vilken texten skrivs.
Källhantering	Ett paraplybegrepp som innefattar all hantering av källor.
Källstyrt urval	När urval från källtexterna styrs av källtextens innehåll, struktur och progression snarare än den egna textens. Vid källstyrt urval följer skribenten källornas ordning, disposition eller framträdande idéer. Motsatsen till *syftesstyrt urval*.
Lapptäckesskrivande	En form av *textnära källanvändning* där fragment från en eller flera källor kombineras genom mindre språkliga förändringar, såsom utbyte av enstaka ord eller genom att flytta runt fraser och meningar (se Howard, 1993). Utgör ett kännetecken för mindre utvecklade sätt att erfara källanvändning.
Olämplig källanvändning	Källanvändning som i en given skrivsituation inte fungerar kommunikativt i relation till textens syfte, mottagare eller kommunikationssituation. Olämplig källanvändning kan innebära att källor används på ett sätt som försvårar förståelse, osynliggör relationen mellan idéer och bryter mot etablerade normer för referenshantering.
Otydlig röst-fördelning	Då det är svårt för läsaren att avgöra vad som utgör skribentens egna formuleringar, tolkningar eller slutsatser och vad som är hämtat från källor.
Parafras	Ett slags referat där skribenten sammanfattar en mindre mängd text (t.ex. ett stycke) snarare än att summera av en större mängd text (t.ex. ett kapitel). I en parafras återges en källas idéinnehåll med egna ord och egen meningsbyggnad, samtidigt som det ursprungliga innehållet bevaras.
Plagiering	När källor hanteras med intentionen att vilseleda läsaren i relation till källornas innehåll eller språkliga uttryck. Bör således ses som en del av skrivprocessen, snarare än ett uttryck i den färdiga texten.
Referat	En sammanfattning av innehåll från en källa. Kan delas in i *parafras*, *lapptäckesskrivande* eller *summering* beroende på hur självständigt formulerat referatet är i relation till källtexten.
Referatmarkör	Ett språkligt uttryck som markerar relationen till en källa och tydliggör vem som står för ett visst idéinnehåll, exempelvis: *menar*, *visar*, *hävdar*, *argumenterar för*, *enligt*.
Referens	En källhänvisning, en språklig markering i texten som visar att innehållet hämtats från en källa.

Referenshantering	Avser de tekniska och formella procedurer genom vilka referenser och referenslista utformas i en akademisk text i enlighet med ett referenssystem. Omfattar exempelvis hur källhänvisningar markeras i löpande text, hur fullständiga referensuppgifter som presenteras och hur konsekvens i formalia upprätthålls.
Referenssystem	En uppsättning regler för hur referenser ska utformas och organiseras i akademiska texter, exempelvis hur källor anges i löpande text och i referenslista. Exempel på referenssystem är APA7, Harvard, Oxford och Vancouver.
Regelstyrd referens-hantering	Referenshantering där fokus ligger på att följa fasta regler eller mallar, ofta med syftet att uppfylla formella krav eller undvika att göra fel, snarare än att kommunicera med en tänkt läsare. Motsatsen till *situationsanpassad referenshantering*.
Resonerande källanvändning	Ett samlingsbegrepp för källanvändning där källor används som resurser för att utveckla, pröva och nyansera resonemang i relation till ett eget syfte.
Sammanfattande källanvändning	Ett samlingsbegrepp för källanvändning där skribenten återger källors innehåll med egna ord i kondenserad form genom *parafrasering* eller *summering*.
Situationsanpassad referenshantering	Referenshantering där hänvisningar och referenser anpassas till textens syfte, mottagare och kommunikationssituation. Fokus ligger på att referenser ska vara kommunikativt funktionella i den aktuella praktiken. Motsats till *regelstyrd referenshantering*. Utgör ett kännetecken för det mest komplexa sättet att erfara källanvändning.
Situerad syn på skrivnormer	En syn på skrivnormer som situerade och nära kopplade till sociala, kulturella och epistemologiska villkor. Normer för skrivande och källanvändning ses som meningsbärande resurser snarare än som generella regler. Motsats till *generell syn på skrivnormer*.
Summering	En form av referat där skribenten återger det övergripande innehållet eller huvudpoängerna i en källa i kraftigt kondenserad form.
Syftesstyrt urval	När urval från källtexter styrs av den egna textens övergripande syfte snarare än av källornas ordning, omfattning eller framträdande innehåll. Motsats till *källstyrt urval*. Utgör ett kännetecken för det mest komplexa sättet att erfara källanvändning.

Syntetisering	En form av resonerande källanvändning där idéer från flera källor kombineras, omorganiseras och relateras till ett eget syfte eller argument i en *syntes*. Utgör ett centralt kännetecken för det mest komplexa sättet att erfara källanvändning.
Textnära källanvändning	Ett samlingsbegrepp för källanvändning som ligger nära källtextens formuleringar och struktur, exempelvis avskrifter, lapptäckesskrivande och överdriven citering. Utgör ett kännetecken för mindre utvecklade sätt att erfara källanvändning.
Transparens mellan röster	Hur relationen mellan egen och andras röst tydliggörs i texten. Transparens mellan röster möjliggör för läsaren att följa vem som säger vad och hur idéer utvecklas i dialog. Utgör ett kännetecken för det mest komplexa sättet att erfara källanvändning.

Södertörn Doctoral Dissertations

1. Jolanta Aidukaite, *The Emergence of the Post-Socialist Welfare State: The case of the Baltic States: Estonia, Latvia and Lithuania*, 2004
2. Xavier Fraudet, *Politique étrangère française en mer Baltique (1871–1914): de l'exclusion à l'affirmation*, 2005
3. Piotr Wawrzeniuk, *Confessional Civilising in Ukraine: The Bishop Iosyf Shumliansky and the Introduction of Reforms in the Diocese of Lviv 1668–1708*, 2005
4. Andrej Kotljarchuk, *In the Shadows of Poland and Russia: The Grand Duchy of Lithuania and Sweden in the European Crisis of the mid-17th Century*, 2006
5. Håkan Blomqvist, *Nation, ras och civilisation i svensk arbetarrörelse före nazismen*, 2006
6. Karin S Lindelöf, *Om vi nu ska bli som Europa: Könsskapande och normalitet bland unga kvinnor i transitionens Polen*, 2006
7. Andrew Stickley. *On Interpersonal Violence in Russia in the Present and the Past: A Sociological Study*, 2006
8. Arne Ek, *Att konstruera en uppslutning kring den enda vägen: Om folkrörelsers modernisering i skuggan av det Österuropeiska systemskiftet*, 2006
9. Agnes Ers, *I mänskligheten namn: En etnologisk studie av ett svenskt biståndsprojekt i Rumänien*, 2006
10. Johnny Rodin, *Rethinking Russian Federalism: The Politics of Intergovernmental Relations and Federal Reforms at the Turn of the Millennium*, 2006
11. Kristian Petrov, *Tillbaka till framtiden: Modernitet, postmodernitet och generationsidentitet i Gorbačevs glasnost' och perestrojka*, 2006
12. Sophie Söderholm Werkö, *Patient patients? Achieving Patient Empowerment through Active Participation, Increased Knowledge and Organisation*, 2008
13. Peter Bötker, *Leviatan i arkipelagen: Staten, förvaltningen och samhället. Fallet Estland*, 2007
14. Matilda Dahl, *States under scrutiny: International organizations, transformation and the construction of progress*, 2007
15. Margrethe B. Søvik, *Support, resistance and pragmatism: An examination of motivation in language policy in Kharkiv*, Ukraine, 2007
16. Yulia Gradskova, *Soviet People with female Bodies: Performing beauty and maternity in Soviet Russia in the mid 1930–1960s*, 2007
17. Renata Ingbrant, *From Her Point of View: Woman's Anti-World in the Poetry of Anna Świrszczyńska*, 2007
18. Johan Eellend, *Cultivating the Rural Citizen: Modernity, Agrarianism and Citizenship in Late Tsarist Estonia*, 2007
19. Petra Garberding, *Musik och politik i skuggan av nazismen: Kurt Atterberg och de svensk-tyska musikrelationerna*, 2007
20. Aleksei Semenenko, *Hamlet the Sign: Russian Translations of Hamlet and Literary Canon Formation*, 2007

21. Vytautas Petronis, *Constructing Lithuania: Ethnic Mapping in the Tsarist Russia, ca. 1800–1914*, 2007
22. Akvile Motiejunaite, *Female employment, gender roles, and attitudes: The Baltic countries in a broader context*, 2008
23. Tove Lindén, *Explaining Civil Society Core Activism in Post-Soviet Latvia*, 2008
24. Pelle Åberg, *Translating Popular Education: Civil Society Cooperation between Sweden and Estonia*, 2008
25. Anders Nordström, *The Interactive Dynamics of Regulation: Exploring the Council of Europe's monitoring of Ukraine*, 2008
26. Fredrik Doeser, *In Search of Security After the Collapse of the Soviet Union: Foreign Policy Change in Denmark, Finland and Sweden, 1988–1993*, 2008
27. Zhanna Kravchenko. *Family (versus) Policy: Combining Work and Care in Russia and Sweden*, 2008
28. Rein Jüriado, *Learning within and between public-private partnerships*, 2008
29. Elin Boalt, *Ecology and evolution of tolerance in two cruciferous species*, 2008
30. Lars Forsberg, *Genetic Aspects of Sexual Selection and Mate Choice in Salmonids*, 2008
31. Eglė Rindzevičiūtė, *Constructing Soviet Cultural Policy: Cybernetics and Governance in Lithuania after World War II*, 2008
32. Joakim Philipson, *The Purpose of Evolution: 'Struggle for existence' in the Russian-Jewish press 1860–1900*, 2008
33. Sofie Bedford, *Islamic activism in Azerbaijan: Repression and mobilization in a post-Soviet context*, 2009
34. Tommy Larsson Segerlind, *Team Entrepreneurship: A process analysis of the venture team and the venture team roles in relation to the innovation process*, 2009
35. Jenny Svensson, *The Regulation of Rule-Following: Imitation and Soft Regulation in the European Union*, 2009
36. Stefan Hallgren, *Brain Aromatase in the guppy, Poecilia reticulate: Distribution, control and role in behavior*, 2009
37. Karin Ellencrona, *Functional characterization of interactions between the flavivirus NS5 protein and PDZ proteins of the mammalian host,* 2009
38. Makiko Kanematsu, *Saga och verklighet: Barnboksproduktion i det postsovjetiska Lettland,* 2009
39. Daniel Lindvall, *The Limits of the European Vision in Bosnia and Herzegovina: An Analysis of the Police Reform Negotiations,* 2009
40. Charlotta Hillerdal, *People in Between: Ethnicity and Material Identity: A New Approach to Deconstructed Concepts*, 2009
41. Jonna Bornemark, *Kunskapens gräns: Gränsens vetande,* 2009
42. Adolphine G. Kateka, *Co-Management Challenges in the Lake Victoria Fisheries: A Context Approach*, 2010
43. René León Rosales, *Vid framtidens hitersta gräns: Om pojkar och elevpositioner i en multietnisk skola*, 2010
44. Simon Larsson, *Intelligensaristokrater och arkivmartyrer: Normerna för vetenskaplig skicklighet i svensk historieforskning 1900–1945*, 2010
45. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2010

46. Alia Jaensson, *Pheromonal mediated behaviour and endocrine response in salmonids: The impact of cypermethrin, copper, and glyphosate*, 2010
47. Michael Wigerius, *Roles of mammalian Scribble in polarity signaling, virus offense and cell-fate determination,* 2010
48. Anna Hedtjärn Wester, *Män i kostym: Prinsar, konstnärer och tegelbärare vid sekelskiftet 1900*, 2010
49. Magnus Linnarsson, *Postgång på växlande villkor: Det svenska postväsendets organisation under stormaktstiden*, 2010
50. Barbara Kunz, *Kind words, cruise missiles and everything in between: A neoclassical realist study of the use of power resources in U.S. policies towards Poland, Ukraine and Belarus 1989–2008*, 2010
51. Anders Bartonek, *Philosophie im Konjunktiv: Nichtidentität als Ort der Möglichkeit des Utopischen in der negativen Dialektik Theodor W. Adornos,* 2010
52. Carl Cederberg, *Resaying the Human: Levinas Beyond Humanism and Antihumanism*, 2010
53. Johanna Ringarp, *Professionens problematik: Lärarkårens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*, 2011
54. Sofi Gerber, *Öst är Väst men Väst är bäst: Östtysk identitetsformering i det förenade Tyskland*, 2011
55. Susanna Sjödin Lindenskoug, *Manlighetens bortre gräns: Tidelagsrättegångar i Livland åren 1685–1709*, 2011
56. Dominika Polanska, *The emergence of enclaves of wealth and poverty: A sociological study of residential differentiation in post-communist Poland*, 2011
57. Christina Douglas, *Kärlek per korrespondens: Två förlovade par under andra hälften av 1800-talet*, 2011
58. Fred Saunders, *The Politics of People – Not just Mangroves and Monkeys: A study of the theory and practice of community-based management of natural resources in Zanzibar*, 2011
59. Anna Rosengren, *Åldrandet och språket: En språkhistorisk analys av hög ålder och åldrande i Sverige cirka 1875–1975*, 2011
60. Emelie Lilliefeldt, *European Party Politics and Gender: Configuring Gender-Balanced Parliamentary Presence*, 2011
61. Ola Svenonius, *Sensitising Urban Transport Security: Surveillance and Policing in Berlin, Stockholm, and Warsaw*, 2011
62. Andreas Johansson, *Dissenting Democrats: Nation and Democracy in the Republic of Moldova*, 2011
63. Wessam Melik, *Molecular characterization of the Tick-borne encephalitis virus: Environments and replication*, 2012
64. Steffen Werther, *SS-Vision und Grenzland-Realität: Vom Umgang dänischer und „volksdeutscher" Nationalsozialisten in Sønderjylland mit der „großgermanischen" Ideologie der SS*, 2012
65. Peter Jakobsson, *Öppenhetsindustrin*, 2012
66. Kristin Ilves, *Seaward Landward: Investigations on the archaeological source value of the landing site category in the Baltic Sea region*, 2012
67. Anne Kaun, *Civic Experiences and Public Connection: Media and Young People in Estonia*, 2012

68. Anna Tessmann, *On the Good Faith: A Fourfold Discursive Construction of Zoroastripanism in Contemporary Russia*, 2012
69. Jonas Lindström, *Drömmen om den nya staden: Stadsförnyelse i det postsovjetisk Riga,* 2012
70. Maria Wolrath Söderberg, *Topos som meningsskapare: Retorikens topiska perspektiv på tänkande och lärande genom argumentation*, 2012
71. Linus Andersson, *Alternativ television: Former av kritik i konstnärlig TV-produktion,* 2012
72. Håkan Lättman, *Studies on spatial and temporal distributions of epiphytic lichens*, 2012
73. Fredrik Stiernstedt, Mediearbete i mediehuset: Produktion i förändring på MTG-radio, 2013
74. Jessica Moberg, *Piety, Intimacy and Mobility: A Case Study of Charismatic Christianity in Present-day Stockholm*, 2013
75. Elisabeth Hemby, *Historiemåleri och bilder av vardag: Tatjana Nazarenkos konstnärskap i 1970-talets Sovjet*, 2013
76. Tanya Jukkala, *Suicide in Russia: A macro-sociological study*, 2013
77. Maria Nyman, *Resandets gränser: Svenska resenärers skildringar av Ryssland under 1700-talet*, 2013
78. Beate Feldmann Eellend, *Visionära planer och vardagliga praktiker: Postmilitära landskap i Östersjöområdet,* 2013
79. Emma Lind, *Genetic response to pollution in sticklebacks: Natural selection in the wild*, 2013
80. Anne Ross Solberg, *The Mahdi wears Armani: An analysis of the Harun Yahya enterprise,* 2013
81. Nikolay Zakharov, *Attaining Whiteness: A Sociological Study of Race and Racialization in Russia,* 2013
82. Anna Kharkina, *From Kinship to Global Brand: The Discourse on Culture in Nordic Cooperation after World War II*, 2013
83. Florence Fröhlig, *A painful legacy of World War II: Nazi forced enlistment: Alsatian/ Mosellan Prisoners of war and the Soviet Prison Camp of Tambov*, 2013
84. Oskar Henriksson, *Genetic connectivity of fish in the Western Indian Ocean*, 2013
85. Hans Geir Aasmundsen, *Pentecostalism, Globalisation and Society in Contemporary Argentina*, 2013
86. Anna McWilliams, *An Archaeology of the Iron Curtain: Material and Metaphor*, 2013
87. Anna Danielsson, *On the power of informal economies and the informal economies of power: Rethinking informality, resilience and violence in Kosovo*, 2014
88. Carina Guyard, *Kommunikationsarbete på distans*, 2014
89. Sofia Norling, *Mot "väst": Om vetenskap, politik och transformation i Polen 1989–2011*, 2014
90. Markus Huss, *Motståndets akustik: Språk och (o)ljud hos Peter Weiss 1946–1960,* 2014
91. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter: Skrivprocesser i fysik och svenska*, 2014
92. Péter Balogh, *Perpetual borders: German-Polish cross-border contacts in the Szczecin area*, 2014
93. Erika Lundell, *Förkroppsligad fiktion och fiktionaliserade kroppar: Levande rollspel i Östersjöregionen*, 2014
94. Henriette Cederlöf, *Alien Places in Late Soviet Science Fiction: The "Unexpected Encounters" of Arkady and Boris Strugatsky as Novels and Films*, 2014

95. Niklas Eriksson, *Urbanism Under Sail: An archaeology of fluit ships in early modern everyday life*, 2014
96. Signe Opermann, *Generational Use of News Media in Estonia: Media Access, Spatial Orientations and Discursive Characteristics of the News Media*, 2014
97. Liudmila Voronova, *Gendering in political journalism: A comparative study of Russia and Sweden,* 2014
98. Ekaterina Kalinina, *Mediated Post-Soviet Nostalgia*, 2014
99. Anders E. B. Blomqvist, *Economic Natonalizing in the Ethnic Borderlands of Hungary and Romania: Inclusion, Exclusion and Annihilation in Szatmár/Satu-Mare, 1867–1944,* 2014
100. Ann-Judith Rabenschlag, *Völkerfreundschaft nach Bedarf: Ausländische Arbeitskräfte in der Wahrnehmung von Staat und Bevölkerung der DDR*, 2014
101. Yuliya Yurchuck, *Ukrainian Nationalists and the Ukrainian Insurgent Army in Post-Soviet Ukraine*, 2014
102. Hanna Sofia Rehnberg, *Organisationer berättar: Narrativitet som resurs i strategisk kommunikation*, 2014
103. Jaakko Turunen, *Semiotics of Politics: Dialogicality of Parliamentary Talk*, 2015
104. Iveta Jurkane-Hobein, *I Imagine You Here Now: Relationship Maintenance Strategies in Long-Distance Intimate Relationships*, 2015
105. Katharina Wesolowski*, Maybe baby? Reproductive behaviour, fertility intentions, and family policies in post-communist countries, with a special focus on Ukraine*, 2015
106. Ann af Burén, *Living Simultaneity: On religion among semi-secular Swedes*, 2015
107. Larissa Mickwitz, *En reformerad lärare: Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik,* 2015
108. Daniel Wojahn, *Språkaktivism: Diskussioner om feministiska språkförändringar i Sverige från 1960-talet till 2015*, 2015
109. Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande: En fallstudie av studenters arbete med kritisk metareflektion*, 2015
110. Kristina Volkova, *Fishy Behavior: Persistent effects of early-life exposure to 17α-ethinylestradiol*, 2015
111. Björn Sjöstrand, *Att tänka det tekniska: En studie i Derridas teknikfilosofi,* 2015
112. Håkan Forsberg, *Kampen om eleverna: Gymnasiefältet och skolmarknadens framväxt i Stockholm, 1987–2011*, 2015
113. Johan Stake, *Essays on quality evaluation and bidding behavior in public procurement auctions*, 2015
114. Martin Gunnarson, *Please Be Patient: A Cultural Phenomenological Study of Haemodialysis and Kidney Transplantation Care*, 2016
115. Nasim Reyhanian Caspillo, *Studies of alterations in behavior and fertility in ethinyl estradiol-exposed zebrafish and search for related biomarkers,* 2016
116. Pernilla Andersson, *The Responsible Business Person: Studies of Business Education for Sustainability,* 2016
117. Kim Silow Kallenberg, *Gränsland: Svensk ungdomsvård mellan vård och straff,* 2016
118. Sari Vuorenpää, *Literacitet genom interaction*, 2016
119. Francesco Zavatti, *Writing History in a Propaganda Institute: Political Power and Network Dynamics in Communist Romania*, 2016

120. Cecilia Annell, *Begärets politiska potential: Feministiska motståndsstrategier i Elin Wägners 'Pennskaftet', Gabriele Reuters 'Aus guter Familie', Hilma Angered-Strandbergs 'Lydia Vik' och Grete Meisel-Hess 'Die Intellektuellen',* 2016
121. Marco Nase, *Academics and Politics: Northern European Area Studies at Greifswald University, 1917–1992,* 2016
122. Jenni Rinne, *Searching for Authentic Living Through Native Faith: The Maausk movement in Estonia*, 2016
123. Petra Werner, *Ett medialt museum: Lärandets estetik i svensk television 1956–1969*, 2016
124. Ramona Rat, *Un-common Sociality: Thinking sociality with Levinas*, 2016
125. Petter Thureborn, *Microbial ecosystem functions along the steep oxygen gradient of the Landsort Deep, Baltic Sea*, 2016
126. Kajsa-Stina Benulic, *A Beef with Meat – Media and audience framings of environmentally unsustainable production and consumption*, 2016
127. Naveed Asghar, *Ticks and Tick-borne Encephalitis Virus: From nature to infection*, 2016
128. Linn Rabe, *Participation and legitimacy: Actor involvement for nature conservation*, 2017
129. Maryam Adjam, *Minnesspår: Hågkomstens rum och rörelse i skuggan av en flykt*, 2017
130. Kim West, *The Exhibitionary Complex: Exhibition, Apparatus and Media from Kulturhuset to the Centre Pompidou, 1963–1977*, 2017
131. Ekaterina Tarasova*, Anti-nuclear Movements in Discursive and Political Contexts: Between expert voices and local protests, 2017*
132. Sanja Obrenović Johansson*, Från kombifeminism till rörelse: Kvinnlig serbisk organisering i förändring, 2017*
133. Michał Salamonik, *In Their Majesties' Service: The Career of Francesco De Gratta (1613–1676) as a Royal Servant and Trader in Gdańsk,* 2017
134. Jenny Ingridsdotter, *The Promises of the Free World: Postsocialist Experience in Argentina and the Making of Migrants, Race, and Coloniality*, 2017
135. Julia Malitska, *Negotiating Imperial Rule: Colonists and Marriage in the Nineteenth century Black Sea Steppe,* 2017
136. Natalya Yakusheva, *Parks, Policies and People: Nature Conservation Governance in Post-Socialist EU Countries,* 2017
137. Martin Kellner, *Selective Serotonin Re-uptake Inhibitors in the Environment: Effects of Citalopram on Fish Behaviour,* 2017
138. Krystof Kasprzak, *Vara – Framträdande – Värld: Fenomenets negativitet hos Martin Heidegger, Jan Patočka och Eugen Fink*, 2017
139. Alberto Frigo, *Life-stowing from a Digital Media Perspective: Past, Present and Future*, 2017
140. Maarja Saar, *The Answers You Seek Will Never Be Found at Home: Reflexivity, biographical narratives and lifestyle migration among highly-skilled Estonians*, 2017
141. Anh Mai, *Organizing for Efficiency: Essay on merger policies, independence of authorities, and technology diffusion*, 2017
142. Gustav Strandberg, *Politikens omskakning: Negativitet, samexistens och frihet i Jan Patočkas tänkande*, 2017
143. Lovisa Andén, *Litteratur och erfarenhet i Merleau-Pontys läsning av Proust, Valéry och Stendhal*, 2017
144. Fredrik Bertilsson, *Frihetstida policyskapande: Uppfostringskommissionen och de akademiska konstitutionerna 1738–1766*, 2017

145. Natasja Börjeson, *Toxic Textiles: towards responsibility in complex supply chains*, 2017
146. Julia Velkova, *Media Technologies in the Making: User-Driven Software and Infrastructures for computer Graphics Production*, 2017
147. Karin Jonsson, *Fångna i begreppen? Revolution, tid och politik i svensk socialistisk press 1917–1924*, 2017
148. Josefine Larsson, *Genetic Aspects of Environmental Disturbances in Marine Ecosystems: Studies of the Blue Mussel in the Baltic Sea*, 2017
149. Roman Horbyk, *Mediated Europes: Discourse and Power in Ukraine, Russia and Poland during Euromaidan*, 2017
150. Nadezda Petrusenko, *Creating the Revolutionary Heroines: The Case of Female Terrorists of the PSR (Russia, Beginning of the 20th Century)*, 2017
151. Rahel Kuflu, *Bröder emellan: Identitetsformering i det koloniserade Eritrea*, 2018
152. Karin Edberg, *Energilandskap i förändring: Inramningar av kontroversiella lokaliseringar på norra Gotland*, 2018
153. Rebecka Thor, *Beyond the Witness: Holocaust Representation and the Testimony of Images: Three films by Yael Hersonski, Harun Farocki, and Eyal Sivan*, 2018
154. Maria Lönn, *Bruten vithet: Om den ryska femininitetens sinnliga och temporala villkor*, 2018
155. Tove Porseryd, *Endocrine Disruption in Fish: Effects of 17α-ethinylestradiol exposure on non-reproductive behavior, fertility and brain and testis transcriptome*, 2018
156. Marcel Mangold, *Securing the working democracy: Inventive arrangements to guarantee circulation and the emergence of democracy policy*, 2018
157. Matilda Tudor, *Desire Lines: Towards a Queer Digital Media Phenomenology*, 2018
158. Martin Andersson, *Migration i 1600-talets Sverige: Älvsborgs lösen 1613–1618*, 2018
159. Johanna Pettersson, *What's in a Line? Making Sovereignty through Border Policy*, 2018
160. Irina Seits, *Architectures of Life-Building in the Twentieth Century: Russia, Germany, Sweden*, 2018
161. Alexander Stagnell, *The Ambassador's Letter: On the Less Than Nothing of Diplomacy*, 2019
162. Mari Zetterqvist Blokhuis, *Interaction Between Rider, Horse and Equestrian Trainer: A Challenging Puzzle*, 2019
163. Robin Samuelsson, *Play, Culture and Learning: Studies of Second-Language and Conceptual Development in Swedish Preschools*, 2019
164. Ralph Tafon, *Analyzing the "Dark Side" of Marine Spatial Planning: A study of domination, empowerment and freedom (or power* in*,* of *and* on *planning) through theories of discourse and power*, 2019
165. Ingela Visuri, *Varieties of Supernatural Experience: The case of high-functioning autism*, 2019
166. Mathilde Rehnlund, *Getting the transport right: For what? What transport policy can tell us about the construction of sustainability*, 2019
167. Oscar Törnqvist, *Röster från ingenmansland: En identitetsarkeologi i ett maritimt mellanrum*, 2019
168. Elise Remling, *Adaptation, now? Exploring the Politics of Climate Adaptation through Post-structuralist Discourse Theory*, 2019

169. Eva Karlberg, *Organizing the Voice of Women: A study of the Polish and Swedish women's movements' adaptation to international structures*, 2019
170. Maria Pröckl, *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper*, 2020
171. Adrià Alcoverro, *The University and the Demand for Knowledge-based Growth The hegemonic struggle for the future of Higher Education Institutions in Finland and Estonia*, 2020
172. Ingrid Forsler, *Enabling Media: Infrastructures, imaginaries and cultural techniques in Swedish and Estonian visual arts education*, 2020
173. Johan Sehlberg, *Of Affliction: The Experience of Thought in Gilles Deleuze by way of Marcel Proust*, 2020
174. Renat Bekkin, *People of reliable loyalty…: Muftiates and the State in Modern Russia*, 2020
175. Olena Podolian, *The Challenge of 'Stateness' in Estonia and Ukraine: The international dimension a quarter of a century into independence*, 2020
176. Patrick Seniuk, *Encountering Depression In-Depth: An existential-phenomenological approach to selfhood, depression, and psychiatric practice*, 2020
177. Vasileios Petrogiannis, *European Mobility and Spatial Belongings: Greek and Latvian migrants in Sweden*, 2020
178. Lena Norbäck Ivarsson, *Tracing environmental change and human impact as recorded in sediments from coastal areas of the northwestern Baltic Proper*, 2020
179. Sara Persson, *Corporate Hegemony through Sustainability: A study of sustainability standards and CSR practices as tools to demobilise community resistance in the Albanian oil industry*, 2020
180. Juliana Porsani, *Livelihood Implications of Large-Scale Land Concessions in Mozambique: A case of family farmers' endurance*, 2020
181. Anders Backlund, *Isolating the Radical Right: Coalition Formation and Policy Adaptation in Sweden*, 2020
182. Nina Carlsson, *One Nation, One Language? National minority and Indigenous recognition in the politics of immigrant integration*, 2021
183. Erik Gråd, *Nudges, Prosocial Preferences & Behavior: Essays in Behavioral Economics*, 2021
184. Anna Enström, *Sinnesstämning, skratt och hypokondri: Om estetisk erfarenhet i Kants tredje Kritik*, 2021
185. Michelle Rydback, *Healthcare Service Marketing in Medical Tourism: An Emerging Market Study*, 2021
186. Fredrik Jahnke, *Toleransens altare och undvikandets hänsynsfullhet: Religion och meningsskapande bland svenska grundskoleelever*, 2021
187. Benny Berggren Newton, *Business Basics: A Grounded Theory for Managing Ethical Behavior in Sales Organizations*, 2021
188. Gabriel Itkes-Sznap, *Nollpunkten. Precisionens betydelse hos Witold Gombrowicz, Inger Christensen och Herta Müller*, 2021
189. Oscar Svanelid Medina, *Att forma tillvaron: Konstruktivism som konstnärligt yrkesarbete hos Geraldo de Barros, Lygia Pape och Lygia Clark*, 2021
190. Anna-Karin Selberg, *Politics and Truth: Heidegger, Arendt and The Modern Political Lie*, 2021
191. Camilla Larsson, *Framträdanden: Performativitetsteoretiska tolkningar av Tadeusz Kantors konstnärskap*, 2021
192. Raili Uibo, *"And I don't know who we really are to each other": Queers doing close relationships in Estonia*, 2021
193. Ignė Stalmokaitė, *New Tides in Shipping: Studying incumbent firms in maritime energy transitions*, 2021

194. Mani Shutzberg, *Tricks of the Medical Trade: Cunning in the Age of Bureaucratic Austerity*, 2021
195. Patrik Höglund, *Skeppssamhället: Rang, roller och status på örlogsskepp under 1600-talet*, 2021
196. Philipp Seuferling, *Media and the refugee camp: The historical making of space, time, and politics in the modern refugee regime*, 2021
197. Johan Sandén, *Närbyråkrater och digitaliseringar: Hur lärares arbete formas av tidsstrukturer*, 2021
198. Ulrika Nemeth, *Det kritiska uppdraget: Diskurser och praktiker i gymnasieskolans svenskundervisning*, 2021
199. Helena Löfgren, *Det legitima ägandet: Politiska konstruktioner av allmännyttans privatisering i Stockholms stad 1990–2015*, 2021
200. Vasileios Kitsos, *Urban policies for a contemporary periphery: Insights from eastern Russia*, 2022
201. Jenny Gustafsson, *Drömmen om en gränslös fred: Världsmedborgarrörelsens reaktopi*, 1949–1968, 2022
202. Oscar von Seth, *Outsiders and Others: Queer Friendships in Novels by Hermann Hesse*, 2022
203. Kristin Halverson, *Tools of the Trade: Medical Devices and Practice in Sweden and Denmark, 1855–1897*, 2022
204. Henrik Ohlsson, *Facing Nature: Cultivating Experience in the Nature Connection Movement*, 2022
205. Mirey Gorgis, *Allt är våld: En undersökning av det moderna våldsbegreppet,* 2022
206. Mats Dahllöv, *Det absoluta och det gemensamma: Benjamin Höijers konstfilosofi,* 2022
207. Anton Poikolainen Rosén, *Noticing Nature: Exploring More Than Human-Centred Design in Urban Farming,* 2022
208. Sophie Landwehr Sydow, *Makers, Materials and Machines: Understanding Experience and Situated Embodied Practice at the Makerspace,* 2022
209. Simon Magnusson, *Boosting young citizens' deontic status: Interactional allocation of rights-to-decide in participatory democracy meetings,* 2022
210. Marie Jonsson, *Vad vilja vegetarianerna? En undersökning av den svenska vegetarismen 1900–1935,* 2022
211. Birgitta Ekblom, *Härskarhyllning och påverkan: Panegyriken kring tronskiftet 1697 i det svenska Östersjöväldet,* 2022
212. Joanna Mellquist, *Policy professionals in civil society organizations: Struggling for influence,* 2022
213. David Birksjö, *Innovative Security Business: Innovation, Standardization, and Industry Dynamics in the Swedish Security Sector, 1992–2012,* 2023
214. Roman Privalov, *After space utopia: Post-Soviet Russia and futures in space,* 2023
215. Martin Johansson, *De nordiska lekarna: Grannlandsrelationen i pressen under olympiska vinterspel,* 2023
216. Anna Bark Persson, *Steel as the Answer? Viking Bodies, Power, and Masculinity in Anglophone Fantasy Literature 2006–2016,* 2023
217. Josefin Hägglund, *Demokratins stridslinjer: Carl Lindhagen och politikens omvandling, 1896–1923,* 2023
218. Lovisa Olsson, *I vinst och förlust: Köpmäns nätverk i 1500-talets Östersjöstäder,* 2023
219. Kateryna Zorya, *The Government Used to Hide the Truth, But Now We Can Speak: Contemporary Esotericism in Ukraine 1986–2014,* 2023
220. Tony Blomqvist Mickelsson, *A Nordic sport social work in the context of refugee reception,* 2023
221. Ola Luthman, *Searching for sustainable aquaculture governance: A focus on ambitions and experience*, 2023

222. Emma Kihl, *Äventyrliga utföranden: En läsning av Agneta Enckells dikter med Isabelle Stengers kosmopolitik*, 2023
223. Çağla Demirel, *Analyzing competitive victimhood: Narratives of recognition and non-recognition in the pursuit of reconciliation*, 2023
224. Joel Odebrant, *Spår, kropp, tid: En undersökning av den måleriska gestens materialitet 1952–1965*, 2024
225. Xiaoying Li, *Energy Efficiency in buildings in the Baltic states and the Nordic countries*, 2024
226. Thérese Janzén, *Ticks – Ecology, New Hazards, and Relevance for Public Health,* 2024
227. Paul Sherfey, *Cultivating Responsible Citizenship: Collective Gardens at the Periphery of Neoliberal Urban Norms*, 2024
228. Kirill Polkov, *Queering Images of Russia in Sweden: Discursive hegemony and counter-hegemonic articulations 1991–2019*, 2024
229. Karl Katz Lydén, *Critique and the Care of the Self: The Economy of Truth and Government in Michel Foucault's Late Work*, 2024
230. Matteo Enrico Cattaneo, *Woandering towards places of imagination: Reflections through anarchism on the role of educators in early childhood education*, 2024
231. Mohanad Abdelgadir, *Aquatic ecosystem function and environmental change across spatial scales*, 2024
232. Fakhreddin Fakhrai Rad, *Transition Towards Supply Chain 4.0: Interweaving a Technological Perspective – Insights from Turkey and beyond*, 2024
233. Maria Mårsell, *Fredstematikens kritiska potential: Feminism, militarism och kolonialism hos Frida Stéenhoff, Elin Wägner och Hagar Olsson*, 2024
234. Francesca Morini, *Design + Data Journalism: Shifting Epistemology, Values, and Practices*, 2024
235. Liza Jakobsson, *Hitta hem på marknaden: Den finansialiserade hemägarideologin i Sverige och Estland 1970–2007*, 2024
236. Erika Öhlund, *More than food production: Multifunctional agriculture in policy and practice*, 2025
237. Douglas Mattsson, *To Praise Disgrace: Islamic Semiotic Resources in Turkish Black Metal*, 2025
238. Martin Englund, *Vi, de fördrivna historiska erfarenheter hos polska judar som kom till Sverige 1967–1972*, 2025
239. Lotta Björkman, *Inkluderande didaktiska dimensioner – En fenomenologisk studie av lärares undervisning ur gymnasieelevers perspektiv*, 2025
240. Pella Myrstener, *Konst i rörelse. Tillfälliga utställningar med utländsk nutida konst i Sverige 1945–1969*, 2025
241. Oscar Nygren, *Östersjöfrågan – En studie av svenskt regionalt och internationellt tänkande 1914–1945*, 2025
242. Cecilia Sá Cavalcante Schuback, *Emerging forms – Studies in Kant, Palatnik and Ligeti*, 2025
243. Kristina Pautkina, *Pedagogiska representationer av ondska i förskolan*, 2025
244. Agnes Käll, *Inside the compliance puzzle – Dilemmas of supervisory agencies in anti-money laundering*, 2025
245. Anna Nyquist, *Creating, maintaining, and enhancing sustainable marketing credibility*, 2025
246. Alexandra Allard, *Employment, Externalities, and Exploitation: Empirical Essays on Maritime Sectors and Renewable Resource Management*, 2025

247. Hamdija Begovic, *Between Civic and Ethnic: The Party of Democratic Action and the Symbolic Struggle for a Bosnian-Herzegovinian State*, 2025
248. Gustav Sjöberg, *Den levande materien. Naturfilologiska perspektiv på hylozoiska och panteistiska estetiker*, 2025
249. Fredrik Bjarkö, *The Odyssey of Human Spirit: Historiography of Philosophy in the Post-Kantian Age*, 2025
250. Ellen Jacobsson, *Integrators – Contradictions in Practice*, 2025
251. Nicholas Lawrence, *Salomon Maimon's Life: or, the History of the Imagining I*, 2026
252. Miriana Cascone, *Detain(ed): Media Technologies and Migrants in Swedish Detention Centres*, 2026
253. Moa Höglund, *Platser att minnas på: Venedigbiennalen 1991–1993, postsocialism och de nationella paviljongerna*, 2026
254. Laura Lapinskė, *Care to live: Everyday strategies among single mothers in Lithuania*, 2026
255. Marcus Sandborgh, *Klassrumsinteraktion i högstadiets matematikundervisning: Analyser av epistemiskt och deontiskt drivna interaktioner i olika undervisningsaktiviteter*, 2026
256. Julia Wester, *Kroppar i samspel – Ideal, gränser och dilemman i pedagogers kroppsliga interaktion med barn i fritidshem*, 2026
257. Karin Larsson, *Nya Moskva: Medier, arkitektur och den drömda digitaliseringens ruiner*, 2026
258. Josefin Hellman, *Att utveckla källanvändning – Undervisning i akademiskt skrivande i gymnasieskola och högre utbildning*, 2026

Akademiskt skrivande ställer höga krav på elevers och studenters förmåga att använda källor på meningsfulla och ansvarsfulla sätt. Källanvändning har ofta behandlats som en fråga om formalia och regler, men utgör samtidigt ett centralt kunnande för kunskapsutveckling, kritiskt tänkande och deltagande i akademiska praktiker. Denna avhandling undersöker hur elever och studenter tar sig an källanvändning i akademiskt skrivande och hur detta kunnande kan utvecklas genom undervisning.

Med utgångspunkt i fenomenografisk analys av intervjuer, texter och undervisningssituationer samt variationsteoretisk undervisningsdesign synliggörs kvalitativt skilda sätt att erfara källanvändning och de kritiska aspekter som är avgörande för utveckling av kunnandet. Resultaten visar också hur undervisning kan utformas för att möjliggöra skrivutveckling. Avhandlingen bidrar med både teoretiska perspektiv och undervisningsnära redskap för att förstå och utveckla källanvändning som ett centralt kunnande i relation till akademisk litteracitet.

Josefin Hellman har en bakgrund som gymnasielärare och är verksam som forskare och skrivhandledare. Hennes forskning rör akademisk litteracitet, källanvändning och undervisningsutveckling i gymnasieskola och högre utbildning.

Svenska, Utbildningsvetenskapliga studier, Institutionen för kultur och lärande, Södertörns högskola.

ISBN 978-91-89962-65-1 (tryckt) / 978-91-89962-66-8 (digital) | Södertörns högskola | publications@sh.se

SÖDERTÖRNS HÖGSKOLA | STOCKHOLM
sh.se