

-Hur kan man lära ut akademiskt skrivande?

En litteraturöversikt och reflektion över undervisningspraktiker

Robert Hrelja ^a

^a Byggd miljö och miljövetenskap, Malmö universitet,
robert.hrelja@mau.se

Abstract

The aim of this text is to discuss the forms and conditions for students to learn academic writing. The results are based on a literature review. The literature is analysed on the basis of the following questions: from which learning theories about academic writing is the literature based? What suggestions on how to teach academic writing are given? The results show that the literature is often based on the premise that writing is a process, and the literature mainly provides advice on how to teach 'procedural knowledge'. This means that the literature recommends teachers to create learning situations in which students learn the various steps of the writing process by writing text and reflecting on the text in dialogue with the teacher or student colleagues.

Abstract

Syftet med denna text är att diskutera former och förutsättningar för studenter att lära sig akademiskt skrivande. Resultaten bygger på en litteraturöversikt. Litteraturen analyseras utifrån följande frågor: vilka lärandeteorier kring akademiskt skrivande utgår litteraturen från? Vilka förslag om hur man ska lära ut akademiskt skrivande ges? Resultaten visar att litteraturen ofta utgår från premissen att skrivande är en process, och litteraturen ger framförallt råd om hur man kan lära ut "processuell kunskap". Det innebär att litteraturen rekommenderar lärare att skapa lärsituationer där studenter lär sig skrivprocessens olika steg genom att skriva text och reflektera över textens i dialog med läraren eller studentkollegor.

Inledning

Jag undervisar mestadels på programmet Stadsbyggnad, stadsutveckling och planering på Malmö Universitet (efter utbildningen kan studenterna få arbete inom statliga verksamheter, länsstyrelser, kommuner, bygg- och fastighetsföretag och arkitektkontor). I de flesta lärsituationer på olika nivåer är förmågan till akademisk skrivande viktig. Jag har därför försökt att föra in undervisningsmoment som innebär att studenter skriver korta till medellånga texter baserat på kurslitteraturen, eller får möjlighet att använda begrepp hämtade från kurslitteraturen i skrivprojekt när de analyserar stadsplanering.

Ett pedagogiskt problem jag står inför är hur jag bör utforma undervisningsmoment som utvecklar studenters förmåga att skriva akademisk text. Jag upplever att det finns väldigt stora skillnader mellan studenters språkliga förmågor och erfarenhet att skriva akademisk text. På en och samma kurs möter jag studenter med en väldigt hög språklig förmåga och med tidigare erfarenhet av akademiskt skrivande, och studenter med väldigt låg språklig förmåga utan erfarenhet av akademiskt skrivande. Många förstaårsstudenter har, inte förvånande, ingen aning om vad en akademisk text är för något. Det är en erfarenhet som jag inte är ensam om:

Marking student scripts is very stressful and frustrating to me because of the way these students write. Sometimes it takes me more than 30 minutes to mark a three-page essay. Their writing is fraught with all types of errors that you can never imagine – from spelling mistakes to poor sentence skills, coherence, cohesion, argumentation etc. I do not usually feel like I am marking university scripts (Pineteh, 2014, 16).

Jag känner delvis igen mig i citatet ovan. Ibland, men alltför sällan, läser jag också studenters texter som ”flyter som honung”.

Jag står inför liknande pedagogiska utmaningar i doktorandutbildningen. Doktorander har naturligtvis en större erfarenhet och kunskap i akademiskt skrivande än studenter på grundutbildningar, men mitt pedagogiska problem är det samma. Min erfarenhet är dessutom att det finns ganska stora skillnader mellan doktorander från olika vetenskapliga discipliner i hur mycket de har skrivit akademiska texter under sin grundutbildning. Jag har använt en liknande strategi som i grundutbildningen för att doktorander ska vidareutveckla sin förmåga att skriva vetenskapliga texter. Min roll som handledare för doktorander har varit att utveckla doktoranders akademiska skrivande genom att hjälpa dem skapa personlig erfarenhet av forskningsarbete, det vill säga genom ”learning by doing”. Personlig erfarenhet kan ibland ge

erfarenhetsbaserad kunskap, eller tyst kunskap, som i bästa fall kan användas för självreflektion över hur en skrivuppgift har utförts. Erfarenhetsbaserad kunskap kan vara svår att överföra. I yrket forskare betyder det lärande genom vetenskapligt arbete och skrivande. Jag ser min roll som att vägleda doktoranden i rätt riktning genom att hjälpa dem att utveckla erfarenhetsbaserad kunskap om akademiskt skrivande och förmåga till självreflektion över skrivandets praktik. Denna syn på lärande har vuxit fram från mina egna reflektioner över hur jag har lärt mig att forska, först som doktorand och sedan som junior forskare. Som nydisputerad forskare lärde jag mig mycket av att skriva artiklar tillsammans med mer seniora forskare. I analytisk mening innebär detta sätt att förstå lärande som en situerad, social aktivitet som utvecklas i samspel med andra, till exempel när doktorander skriver artiklar tillsammans med sin handledare. Om detta i praktiken har varit en bra pedagogisk idé vet jag inte, och jag kommer i denna text att reflektera över former och studenters förutsättningar att lära sig akademiskt skrivande.

Jag kommer att reflektera över den pedagogiska frågan som jag ställer mig angående akademiskt skrivande – *hur kan jag skapa förutsättningar för studenter att utveckla sin förmåga att skriva akademiska texter?* Det gör jag genom en litteraturöversikt där jag analyserar vetenskapliga artiklar och rapporter som handlar om akademiskt skrivande. Jag avgränsar mig till litteratur som diskuterar akademiskt skrivande i grundutbildningen, och jag kommer alltså inte att fortsättningsvis diskutera akademiskt skrivande på doktorandnivå.

Artiklarna och rapporterna kommer att analyseras utifrån följande frågor:

- Vilka lärandeteorier kring akademiskt skrivande utgår artiklarna och rapporterna från (i den mån det är möjligt att identifiera sådana)?
- Vilka förslag om hur man ska skapa förutsättningar för studenter att utveckla sin förmåga att skriva akademiska texter ges?

Jag kommer att använda resultaten från litteraturöversikten till att reflektera över hur min undervisning på grundutbildningsnivån kan utvecklas.

I nästa metodavsnitt beskriver jag hur jag har gått tillväga för att hitta litteratur. Därefter följer en definition av akademisk text följt av en beskrivning av litteraturens råd om hur man kan skapa förutsättningar för studenter att utveckla sin förmåga att skriva akademiska texter. Avslutningsvis reflekterar jag över hur litteraturens råd om akademiskt skrivande kan påverka min undervisningspraktik.

Metod

Jag har gjort sökningar via databasen Eric via EBSCO i två steg. Sökorden jag använde i det första steget var "Academic writing" AND "teaching strategies" OR "teaching methods". I Eric kan man göra flera olika avgränsningar och urval för att minska antalet träffar och för att göra preciserade sökningar. Jag gjorde en avgränsning till artiklar på engelska, fulltext, "peer reviewed" och artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter som handlar om högre utbildning (utan att begränsa sökningarna till vissa år). Det resulterade i flera hundra träffar. Sedan testade jag ytterligare begränsningar som till exempel "writing instruction" och "undergraduate students". I ett andra steg gjorde jag en sökning med sökorden "Academic writing" AND "how to teach". Det resulterade i ca 50 träffar av potentiellt relevanta publikationer. Jag läste sammanfattningarna och sorterade bort artiklar som jag inte tyckte var relevanta. Slutligen sökte jag efter litteratur på nätet som gav råd om hur man kan lära ut akademiskt skrivande.

Totalt har jag valt ut och använt mig av tio publikationer. Alla publikationer som identifierades genom litteratursökningarna finns redovisade i referenslistan under en egen rubrik. Det finns naturligtvis mycket mer relevant litteratur, som skulle kunna ha valts ut, till exempel genom en så kallad systematisk litteraturöversikt som är en metod för att besvara en fördefinierad forskningsfråga genom att samla in och sammanfatta alla empiriska resultat som uppfyller vissa fördefinierade urvalskriterier (Liberati et al. 2009). Resultaten påverkas av att jag har fått välja bort litteratur på grund av mina tidsmässiga förutsättningar för detta arbete. Jag känner emellertid att jag har haft nytta av de publikationer jag har läst när jag funderar över hur jag kan utveckla min undervisning i akademiskt skrivande.

Vad är en akademisk, eller vetenskaplig text?

En definition av en akademisk text ges i Landgren (2017):

Akademiskt skrivande är att kommunicera ett ofta komplicerat innehåll, som en tankegång eller resultatet av en studie, på ett så effektivt och precist sätt som möjligt. Jag menar att denna definition, det vill säga den akademiska textens funktion snarare än dess form, bör vara utgångspunkten för all undervisning i akademiskt skrivande (s. 5).

Det är en definition som väl överensstämmer med vad jag själv brukar fokusera på när jag ger studenter råd om hur de kan utveckla textutkast. Jag märker att jag lägger mycket kraft på att ge råd om hur budskapet i texten, hur disposition, rubriksättning och argumentation kan skapa en röd tråd som tillsammans kommunicerar ett budskap

till en läsare. Under en handledningssituation läser jag helst texten inte som en examinator utan som en läsare.

Men, jag tycker inte att denna definition räcker. En akademisk text ska även behandla ett vetenskapligt problem och bidra med ny kunskap. Syftet är att förstå eller förklara, inte bara att beskriva ett komplicerat innehåll på ett bra sätt. En akademisk text innehåller även teori, en metod, och ofta men inte alltid, en empirisk analys baserad på begrepp. En akademisk text har alltså ett innehåll och struktur som kan liknas vid akademisk genre. Skribenter lär sig akademiskt skrivande genom att tillhöra ett akademiskt socialt sammanhang med de regler som gäller för genren. Det finns andra definitioner som fångar denna dimension av akademiskt skrivande.

This article refers to academic writing as a literacy practice rather than a skill because writing in higher education is not simply “a set of neutral techniques that are somehow separate from the social context...” (Archer 2010: 499). Rather it denotes “not just what people do, but what they make of what they do, and how it constructs them as social subjects” (Pineteh, 2014, 12f).

Vilka råd ges i litteraturen till läraren om att skapa förutsättningar för studenter att utveckla sin förmåga att skriva akademiska texter?

Ses akademiskt skrivande som en aktivitet som sker i ett socialt sammanhang behöver läraren skola in studenterna i vad textens akademiska sammanhang handlar om. En akademisk skribent socialiseras av det sammanhang som skribenten är en del av, och undervisning i akademiskt skrivande bör därför lära studenter att behärska de akademiska koderna och formerna för skrivande, men även kritiskt tänkande. I en artikel beskrivs att problemen som några studenter, som författaren undervisade, hade med akademiskt skrivande inte handlade om att studenterna hade:

... a writing problem. They had a thinking problem. They could write well. Their personal essays demonstrated that. But most of them were unfamiliar with issues and ideas in the professional literature of education” (Caron 2008, s.139).

Har studenter dessutom språksvårigheten blir det än svårare för dem att lära sig att skriva akademisk text. Enligt Rhodes (2013) behöver därför lärare tänka på att många studenter som är svaga läsare inte förstår komplexa texter och att de därför behöver

hjälp med att läsa, analysera och tolka akademisk text som en text skriven enligt en akademisk genre.

Definierar man akademiskt skrivande på detta sätt ligger det nära till hands att inrikta undervisningen på textens funktion (dvs. hur väl den bygger en argumentation och kommunicerar ett budskap) och lägga mindre tid på dess form (dvs. korrekt referenshantering, notsystem med mera). Det är ett synsätt som företräds i flera artiklar och rapporter, bland annat Landgren (2017) som citerades ovan. Den lärandeteori Landgren (2017) utgår ifrån beskrivs av författaren som *holistiskt lärande*. Ett holistiskt lärande handlar om att sätta kunskapen i ett sammanhang (Landgren, 2017, s. 6). I Landgren (2017) hävdas att skrivundervisning har liten effekt när den är generell, dvs. när den bygger på allmänna anvisningar om hur man ska skriva (s. 10). I linje med det menar Cooney et al. (2018, s. 9). att för mycket fokus på regler och formella aspekter av skrivandet kan förhindra utvecklingen av studenternas skrivfärdigheter och individuella stilar. Istället bör läraren ge studenterna tillfällen att läsa, tolka och argumentera, exempelvis genom klassdiskussioner och fritt skrivande.

Skrivandet som en process

En akademisk text kan betraktas utifrån minst två sätt: antingen som ett textmässigt resultat med en viss struktur, eller som en text som har tillkommit genom en skrivprocess. När läsaren betraktar texten som ett textmässigt resultat med en viss struktur och form är det viktigt att komma ihåg att det finns skillnader mellan akademiska texter från olika vetenskapsfält och discipliner. Studenter från olika vetenskapsfält kommunicerar på delvis olika sätt eftersom traditioner och kunskapsideal ofta skiljer sig mellan till exempel naturvetare och humanister. Men det finns naturligtvis även gemensamma akademiska ideal om hur en akademisk text ska vara utformad. En sådan bör vara systematiskt uppbyggd, argumenterande, grundad i teori, tidigare forskning och problematiserande etc. Flera artiklar jag har läst utgår emellertid från att det viktigaste är att studenterna utvecklar kunskap om skrivandet som *process*, och de ger framförallt råd om hur man kan lära ut "processuell kunskap" (t.ex. Pineteh, 2014, Listyani 2018). Processuell kunskap ska dessutom enligt (Walvoord & McCarthy, 1990) läras ut "processuellt". Det innebär att artiklarna rekommenderar lärare att skapa lärsituationer där studenter lär sig skrivprocessens olika steg genom att skriva text och reflektera över textens i dialog med läraren eller studentkollegor.

...lecturers should focus more on a continuous developmental process, which orients students into the academic culture of reading and writing. This should be informed by the writing process, which involves drafting, revision

and redrafting. Here, lecturers should attempt to re-ignite the culture of reading in students through exposure to different academic and non-academic texts (Pineteh, 2014, 12f).

Ibland benämns detta som *processskrivande* (Listyani, 2018). I processskrivandet ses skrivandet som en färdighet som studenter lär sig succesivt genom att själva skriva och läsa. Förmågan att skriva och att läsa hänger ihop. Studenter som kämpar med det akademiska skrivandet har ofta svårigheter att läsa och förstå akademisk text (Rhodes (2013). I processskrivande lär läraren ut färdigheter i att lösa "problem" som är förknippade med skrivprocessen, eller färdigheter i att formulera specifika delar av en text som senare sammanlänkas till en fungerande helhet. Ett exempel på hur det skulle kunna gå till är att låta studenterna först skriva en kort problemformulering, och sedan i nästa skrivuppgift formulera ett syfte och forskningsfrågor som bygger på problemformuleringen. Att jag tar en texts problemformulering som exempel beror på att om den är svag så "riskerar arbetet att bli ottydligt och i värsta fall meningslöst", som (Karlsudd, 2018, s. 5) skriver. För mig, som har en erfarenhet av skrivande, är detta välkänt, men en student har inte alltid skrivit tillräckligt många texter för att förstå hur viktig en texts problemformulering är för skrivprocessen.

För läraren innebär en processorienterad undervisning att läraren försöker att utforma lärsituationer där studenten får möjlighet att själva reflektera över sitt skrivande under skrivandet. Med andra ord ses skrivande som en del av en skriv- och tankeprocess. Feedback från såväl lärare som kamrater uppmuntras under hela skrivprocessen, inte bara på slutprodukten (Listyani, 2018).

Flera artiklar framhåller även studentens och studentkollegornas roll i lärandet (t.ex. Inoue 2005). Anledningen till det är att man lär sig att skriva genom att lyssna på andras synpunkter på den egna texten, som sedan arbetas om och som därefter återigen granskas, antingen av en själv eller på ett seminarium. Inoue (2005) förespråkar därför en pedagogik som innebär att man går från lärarcentrerade bedömningar och utvärderingar av elever till undervisningsmoment där eleverna själva tar ansvar för att bedöma sina texter i olika skeden i skrivprocessen.

Konkreta råd om hur man kan lära ut akademiskt skrivande

Exempel på metoder från artiklarna som kan utveckla kunskap om skrivandet som process är kortare skrivuppgifter som innebär att studenterna tränar på olika delar av en text (som i exemplet ovan), skrivworkshoppar och andra undervisningsmoment där textutkast diskuteras (Mullen 2006). Utöver dessa råd ges i Landgren (2017) fler konkreta råd om hur man kan lära ut akademiskt skrivande. Under rubriken "Det börjar

med läsandet” beskriver Landgren (2017) hur viktigt läsandet är för skrivandet, men också hur läsandet socialiserar in studenter i ett akademiskt språkbruk. Läsandet av akademiska texter kan skapa förståelse för hur akademiska texter byggs upp och till att medvetandegöra hur forskare i den egna disciplinen kommunicerar genom akademisk text. Studenter lär sig därigenom att den akademiska texten är ett resultat med en viss struktur och form.

Genom att ge studenter stödjande inläsningsfrågor att användas under läsningen utvecklas förhoppningsvis studenters förståelse för textens budskap och uppbyggnad (Landgren, s. 8): Hur hänger textens olika delar ihop med varandra?, Vilka begrepp tycks särskilt viktiga?, Hur presenteras dessa begrepp?, Hur hänger det jag läser ihop med mina erfarenheter och andra texter jag läst?

Ett annat sätt att utveckla studenters förståelse av hur akademiska texters struktur är uppbyggd är enligt Landgren (2017) att dela ut ett mindre antal godkända studentuppsatser av olika betygsnivåer och utformningar och be studenterna att reflektera över olika aspekter kring vad som definierar ett underkänt, godkänt och ett väl godkänt arbete. Några stödfrågor som också nämns i Landgren (2017) är: Hur välformulerad är textens syfte? Finns det en tydlig röd tråd från inledning till slutsats? Hur överensstämmer teoridelen med vad som diskuteras i analys- och diskussionsdelen?

Återkoppling till studenter är också något som Landgren (2017) menar är viktigt. Det kan även innebära så kallad kamratrespons mellan studenter med stöd i väl utvecklade responsguider. Att kunna läsa och ge konstruktiva förbättringsförslag är i sig en akademisk färdighet som studenter kan lära sig genom kamratrespons. En modell som kan vara användbar både när det kommer till att ge respons, att hålla i responsgrupper (där studenter ger varandra respons) och till att prata om skrivande på en mer generell nivå är texttriangeln. Den diskuteras bland annat i Dysthe (2010). Texttriangeln illustrerar hur texter är uppbyggda och sammanlänkade på så kallade global och lokal nivå (figur 1). Framförallt oerfarna skribenter behöver påminnas om att börja med att fokusera på syftet med texten och hur strukturen ska utformas för att texten ska kunna kommunicera ett budskap till läsare (den globala nivån). Det är lätt att istället fokusera på ordval och formalia (den lokala nivån) eftersom det är en större intellektuell utmaning att arbeta med textens globala delar. Om skribenten fokuserar på ordval och stavning tappas lätt fokuset på textens syfte och därmed på läsbarheten. Fördelen med texttriangeln är att den kan vara enkel att ta till sig och användbar på olika nivåer. Den kan hjälpa att lyfta blicken hos såväl lärare som studenterna från detaljerna till

helheten. Får man rätt på de övre delarna i texttriangeln (t.ex. genre, syfte och disposition/struktur) så faller förhoppningsvis de nedre delarna (t.ex. meningsbyggnad, ordval och stavning) på plats delvis av sig själv. Men börjar skribenten i textens detaljer (som formalia) innan skribenten har fått ordning på textens struktur så blir det antagligen svårare att skriva en text som är väl sammanhållen och som förmår att kommunicera ett tydligt budskap.

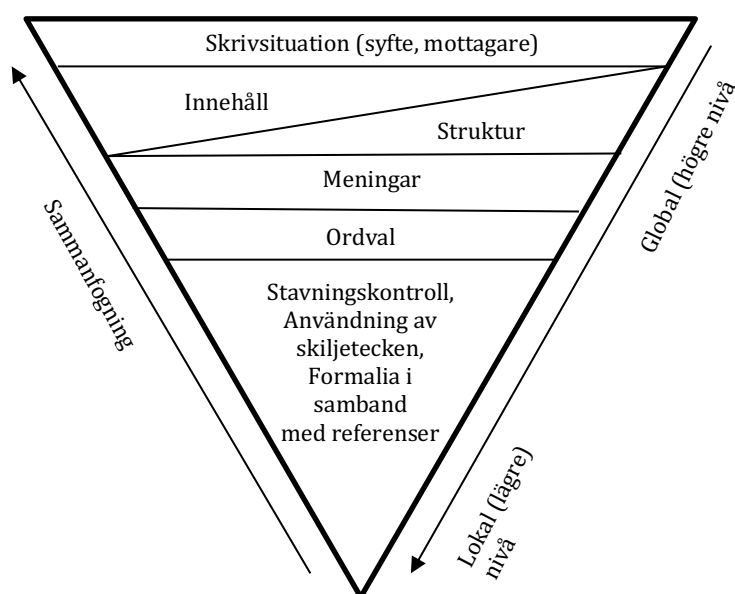


Fig 1. Texttriangel. Dysthe et al. 2010, s. 41.

Fler råd som ges i Landgren (2017) är behovet att beskriva att det finns flera syften med att skriva en text (studenterna står inför en så kallad dubbel språksituation), och att rollerna som avsändare och mottagare växlar beroende på vilket syfte de för tillfället fokuserar på. Ett syfte med texten är exempelvis att bli godkänd på kursen, medan ett annat är att presentera resultatet från en undersökning. Min erfarenhet är att studenter ofta skriver för examination och till mig som examinator och alltför sällan skriver text för läsare i en vidare mening.

Landgren (2017) framhåller även behovet av att ha tydliga krav på en texts utformning. Det sker genom bedömningsmatriser som beskriver vad studenten ska ha uppnått för att nå en viss betygsnivå. Man kan som lärare även arbeta med lärandematriser som

syftar till att flytta fokus från bedömning till lärande genom att i förväg ge studenten förståelse för vad det är tänkt att studenten ska lära sig.

Slutsats, och avslutande reflektion över mina undervisningspraktiker

Sammanfattningsvis innehåller litteraturen tydliga råd om akademiskt skrivande som utgår från en syn på akademiskt skrivande som en färdighet. Färdighet i skrivande lär sig en skribent över tid genom att gå igenom *skrivprocesser* som innefattar momenten skrivande, reflektion över texters utformning och innehåll (ibland i diskussion med läsare) och omskrivningar. Litteraturen illustrerar en studentcentrerad syn på lärande, och den ger lärare rådet att lära ut akademiskt skrivande processuellt, det vill säga att utforma lärsituationer som tränar studenter i skrivandet av en akademisk text i olika steg över tid med stöd i kamrat- eller lärarrespons.

När jag funderar över hur jag hittills har undervisat i akademiskt skrivande känner jag att det finns en hel del likheter jämfört med vad som står i litteraturen. Jag har fokuserat på skrivandet som process, textens budskap och mindre på formalia. Jag har däremot inte haft något uttalad och vetenskapligt förankrat metod eller teori som grund för min undervisning. Jag har istället utgått från mina personliga erfarenheter av att skriva för att lära ut akademiskt skrivande. Om denna intuitiva metod har fungerat har det, med tanke på litteraturens innehåll, att göra med att den utgått från hur akademiskt skrivande går till i praktiken. De råd som ges i litteraturen tillämpar jag redan till viss del. Jag har till exempel i en uppsatsförberedande kurs jobbat med processkrivande genom att låta studenterna jobba stegvis med olika men sammanlänkade delar av en akademisk text. Konkret har det inneburit att studenterna som en första skrivuppgift har fått i uppgift att formulera en problemformulering, och sedan i nästa skrivuppgift fått i uppgift att formulera ett syfte och forskningsfrågor som bygger på problemformuleringen osv.

Men det finns också många saker som jag kan använda för att utveckla min undervisning. Baserat på litteraturoversikten blir det viktigt att erbjuda studenterna en progressiv inlärningsprocess där jag som lärare behöver tydliggöra för dem vad som krävs för att klara olika skrivuppgifter och varför. Därför behövs tydliga mål och bedömningsmatriser som illustrerar kraven på språkbruk, källhantering, självständigt tänkande och förmåga att dra egna slutsatser med mera. Jag kommer att även fortsatt föreläsa om akademiskt skrivande, men i föreläsningarna kommer jag att lägga ett större fokus på att beskriva och konkretisera vad en akademisk text är för något och

lägga mindre fokus på textens form. Istället för föreläsningar bör undervisning i akademiskt skrivande bygga på undervisningsmoment som går ut på att skriva, diskutera och jämföra olika sorters texter, till exempel jämförelser mellan akademisk och journalistisk text, och gruppvisa diskussioner av texters uppbyggnad, likheter och skillnader. Att jobba med litteraturseminarier, och ta fram stödande inläsningsfrågor som förhoppningsvis kan hjälpa studenterna att förstå kurslitteraturens budskap och uppbyggnad är ett sätt (t.ex. Hur hänger textens olika delar ihop med varandra?, Vilka begrepp tycks särskilt viktiga?, Hur presenteras dessa begrepp?, Hur hänger det jag läser ihop med mina erfarenheter och andra texter jag läst? Hur kan jag använda kurslitteraturen i skrivandet av en essä som de ska skriva?). En lärdom av litteraturoversikten är emellertid att undervisningen i akademiskt skrivande framförallt bör baseras på att stödja studenternas skrivprocesser genom att de löpande får skriva texter i olika format och får tillfällen att diskutera utkast i handlednings- och oppositionsseminarier i grupp genom lärar- eller kamratrespons baserat på stödande frågor för till exempel opponeringen och responsguider.

Litteratur

Litteratur från litteratursökningar:

Caron, T. (2008). Teaching writing as a con-artist. When is a writing problem not? *College Teaching*, 56(3). ss. 137-139. DOI: [10.3200/CTCH.56.3.137-139](https://doi.org/10.3200/CTCH.56.3.137-139)

Cooney, A., Eamon, D., & Casey, D. (2018). Integrating reading and writing: supporting students' writing from source. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(5).

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkenstgard, H. (2010). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Inoue, A. (2005). Community-based assessment pedagogy, *Assessing Writing* 9, ss. 208–238. DOI: [10.1016/j.asw.2004.12.001](https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.12.001)

Landgren, Johan (2017). *Stöd dina studenters skrivutveckling – En lärarhandledning till Skrivguiden.se*. Kristianstad University Press 2017:8.

Listyani (2018). Promoting Academic Writing Students' Skills through "Process Writing" Strategy. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), ss. 173-179. DOI: [10.7575/aiac.all.v.9n.4p.173](https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.173)

Mullen. C. (2012). Best Writing Practices for Graduate Students: Reducing the Discomfort of the Blank Screen. *Kappa Delta Pi Record*, 43. ss.30-35.

Pineteh, E. (2014). The Academic Writing Challenges of Undergraduate Students: A South African Case Study, *International Journal of Higher Education* 3(1). ss. 12-22.: DOI: [10.5430/ijhe.v3n1p12](https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n1p12)

Rhodes, Lynne A. (2013). When is writing also reading? *Across the Disciplines* 10(4). ss.125-151. DOI: [10.1207/s1532799xssr0802_2](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0802_2)

Walvoord, B., & McCarthy, L. (1990). *Thinking and Writing in College: A Naturalistic Study of Students in Four Disciplines*. National Council of Teachers of English, Urbana, Ill.

Övrig litteratur:

Liberati, A., Altman, D.G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P.C., Ioannidis, J., Clarke, M., Devereaux, P.J., Kleijnen, J., Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7). DOI: [10.1371/journal.pmed.1000100](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100)

Karlsudd, P. (2018). Att problematisera ”problemet”: Bedömning och utveckling av problemformuleringar i lärarutbildningens självständiga arbeten. *Nordic Journal of Vocational Education and Training* 8(1). ss.1–22. DOI: [10.3384/njvet.2242-458X.18811](https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.18811)