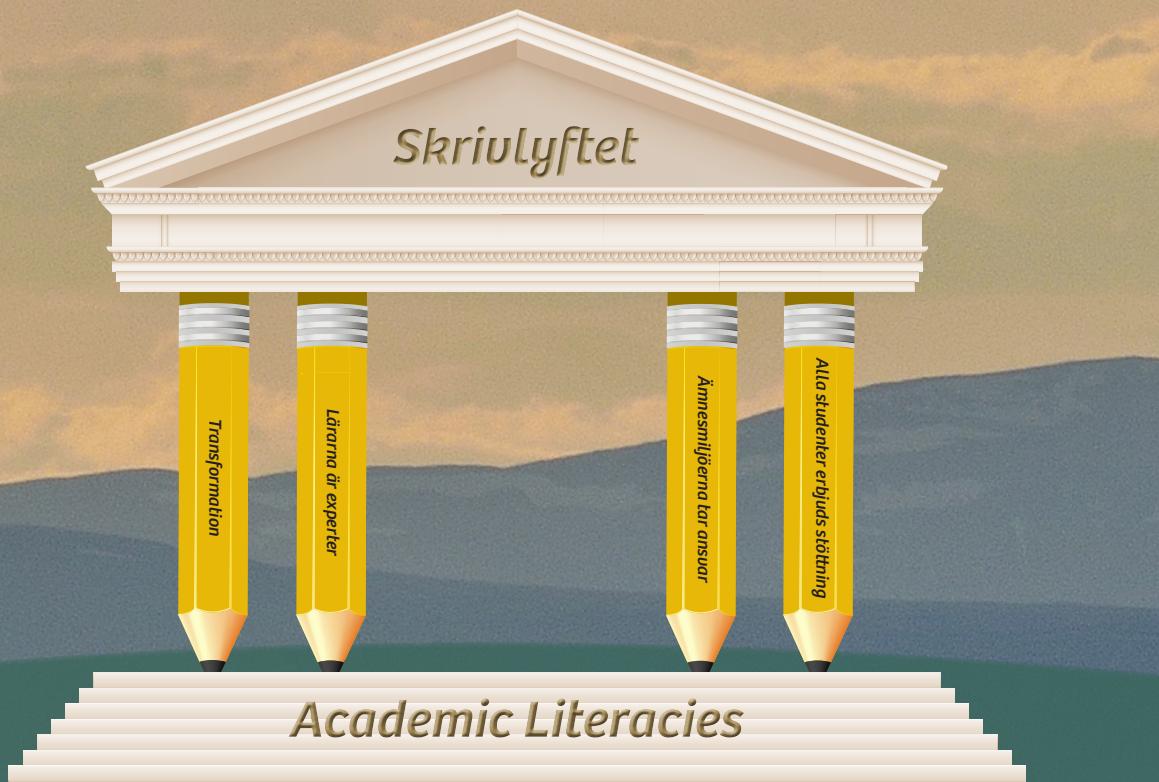


Skrivlyftet vid Mittuniversitetet

– akademisk litteracitet i praktiken

Ann-Catrine Edlund, Alexis Engström, Ingrid Lennartson-Hokkanen
& Maria Westman (red.).



Helena Andersson är lektor i svenska språket vid Mittuniversitetet. Helena undervisar bl.a. på kurser inom lärarutbildningarna och handleder självständiga arbeten. Hon arbetar också med olika uppdrag, t.ex. från Skolverket, kommuner och internt på Mittuniversitetet, som rör språk- och kunskapsutvecklade arbets-sätt samt utveckling av elevers och studenters läsande och skrivande.

Helena Johansson är docent i matematikdidaktik vid Mittuniversitetet. Helena undervisar kurser inom framförallt matematikdidaktik på grundnivå, avancerad nivå och forskarnivå. En stor del av undervisningen utgörs av lärarstudenters självständiga arbeten inom matematikdidaktik, och utveckling av studenters möjligheter till lärande inom högre utbildning är av stort intresse. För övrigt rör Helenas forskningsintresse primärt matematikuppgifters utformning och matematiska representationers roll för lärande i matematik.

Eva Nordlinder är lektor i litteraturvetenskap vid Mittuniversitetet. Eva undervisar främst i barnlitteratur på olika lärarutbildningskurser, samt handleder självständiga arbeten inom området skönlitteraturarbete i skolan. Hennes forskning har rört sig på områden som konstsagor, flickböcker och bilderböcker samt barns läsning och läsintressen.

Hugo von Zeipel är lektor i biologi med inriktning mot naturvetenskapens didaktik vid Mittuniversitetet. Hugo undervisar kurser inom biologi, naturvetenskap och naturvetenskaplig didaktik inom lärarutbildningarna. En del av uppdragen är lärarstudenters självständiga arbeten inom naturvetenskapernas didaktik. Hugos forskningsintressen rör illustrationer i läromedel och språk i det naturvetenskapliga klassrummet.

Akademiskt skrivande i flerämnes-utbildningar. Exemplet grundläraryrprogrammet vid Mittuniversitetet

Helena Johansson, Helena Andersson, Eva Nordlinder & Hugo von Zeipel

Sammanfattning

Eftersom studenter på olika högskoleutbildningar förväntas skriva akademiska texter, har många lärosäten initierat projekt för att stötta studenterna i deras utveckling av akademisk litteracitet. Studier har bland annat visat vikten av att skrivstödet är ämnesintegrerat. Det blir då extra intressant att reflektera kring förutsättningar för skrivstöd i program som innehåller flera olika ämnen. Genom vår beskrivning av ett ämnesövergripande programutvecklingsarbete på grundläraryrprogrammet vid Mittuniversitetet inom projektet Skrivlyftet, framkommer komplexiteten i att utveckla ett programgemensamt skrivstöd när programmet består av flera olika ämnen. Speciellt avgörande tycks vara att det finns ett återkommande systematiskt arbete med akademiskt skrivande i programmet, där alla lärare i de olika ämnena/kurserna är involverade. Vår slutsats är dock att stommen i ett sådant arbete med fördel förläggs hos lärarutbildningsinstitutionen och de programgemensamma kurserna, för att sedan implementeras i de olika ämneskurserna.

Nyckelord: akademisk litteracitet, högre utbildning, lärarutbildning, Skrivlyftet, utvecklingsarbete, ämnesdiskurser

Inledning

Skrivande är en central aktivitet inom högre utbildning, och att kunna formulera en skriven text är något som förväntas av alla studenter (t.ex. Wahlandt, 2014). Under en professionsutbildning möter studenter uppgifter som innehåller både akademiskt som professionsinriktat skrivande, dvs. anpassat för det kommande yrket. I examensmålen för exempelvis grundläraryrprogrammet framgår att studenten ska visa en kommunikativ förmåga som både innehåller att kunna systematisera och reflektera kring relevanta forskningsresultat, och att kunna kommunicera med elever och vårdnadshavare (SFS 1993:100). I grundläraryrexamen ingår också att studenten ska genomföra ett eller två självständiga arbeten (vetenskaplig studie som redovisas skriftligt) om totalt minst 30 hp i ett eller två av de [skol]ämnen som studeras (SFS 1993:100).

Oberoende av ämnesinriktning upplever många lärare inom högre utbildning, enligt forskning, ofta att studenterna inte har de skriffärdigheter som krävs. Detta är inte ett unikt svenskt fenomen, utan även vanligt förkommande internationellt och antas bland annat vara en konsekvens av den breddade rekryteringen till högre utbildning som startade på 1970-talet (t.ex. Eklund Heinonen m.fl., 2018; Malmbjer, 2017). En följd av detta är att högskoleutbildningarna måste förbereda och stötta studenterna i deras skrivande. Bland annat Malmström (2017) påpekar att ”eftersom akademiskt skrivande är disciplinspecifikt och förändras över tid måste det främst vara högskolans ansvar att utveckla och förädla studenternas akademiska skrivande” (s. 298–299).

Denna text utgår från vårt deltagande i Mittuniversitetets utbildningsstrategiska satsning Skrivlyftet våren 2020. Vi författare är undervisande lektorer på de båda grundlärarprogrammen F–3 och 4–6, och representerar fyra olika ämnen: matematik, svenska språket, litteraturvetenskap och naturvetenskap. I vår arbetsgrupp i Skrivlyftet deltog totalt åtta lärare från grundlärarprogrammet. Förutom våra fyra ämnen representerades ämnena engelska, historia, pedagogik och samhällskunskap. Eftersom det var ett programgemensamt utvecklingsarbete leddes gruppens arbete av programansvarig på lärarutbildningen (också pedagogikämnets representant).

Vår ingång i denna text är att diskutera vilka specifika utmaningar bredden av ämnen inom ett flerämnesprogram innebär när det handlar om att stötta studenters skrivande, samt vilka förutsättningar som behövs för att en universitetsgemensam satsning på skrivutveckling ska ge bestående avtryck. För synliggörandet av de svårigheter som uppmärksammats beskrivs också vår utvecklingsprocess i detta programgemensamma utvecklingsarbete. Diskussionerna och slutsatserna är gemensamma för arbetsgruppen, men denna text står vi fyra författare för. Genom texten förtydligas detta genom att hänvisa till ”gruppen” när vi avser diskussioner och slutsatser från själva utvecklingsarbetet, och hänvisa till ”vi” när vi avser reflektioner från oss författare.

Reflektionerna kan vara relevanta för andra flerämnesutbildningar, där en institution ansvarar för programmet, och ämnen från andra institutioner ger kortare eller längre kurser inom programmets ram. Vid Mittuniversitetet är det Institutionen för utbildningsvetenskap som har ansvar för grundlärarprogrammen.

Akademiskt skrivande inom högre utbildning

Det akademiska skrivandet kan fylla en rad olika syften, bland annat kunskapsbyggande och meningsskapande samt redovisande av kunskaper. Skrivandet kan syfta till att beskriva, förklara och diskutera (Ofte & Otnes, 2021). Ofta intas också ett kritiskt och analytiskt förhållningssätt, dvs. att man ställer frågor och formulerar problem. Vad som anses vara en bra och neutral akademisk stil varierar vanligen något mellan olika ämnestraditioner. Gemensamt är att texten ska ha hög grad av koncentration och precision. Orden ska väljas med tanke på att

de ska ha en precis och bestämd innehörd (Blomström & Wennerberg, 2021). Att förstå varför man refererar och hur olika referenssystem fungerar är också en del av kunskapen i akademiskt skrivande (t.ex. Blåsjö & Josephson, 2017).

Akademisk litteracitet innefattar såväl läsande och förståelse av information som muntlig och skriftlig framställning. Lennartson-Hokkanen (2016) beskriver en modell som bygger på att aktiviteter och föreställningar kopplade till skrivande i högre utbildning kan delas in i tre diskurser: färdighetsdiskurs, socialiseringssdiskurs och akademisk litteracitediskurs (AL), där den sistnämnda innefattar de två första (Lennartson-Hokkanen, 2016). Färdighetsdiskursen präglas ofta av ett fokus på brister i studenternas textframställning, medan socialiseringssdiskursen handlar om hur studenter socialiseras in i ett sammanhang och utvidgar sin repertoar. Den övergripande AL-diskursen inkluderar båda dessa aspekter, men även ”spörsmål som kan vara svårare att urskilja och artikulera såsom frågor om identitet, meningsskapande, auktoritet och makt” (Lennartson-Hokkanen, 2016, s. 29). Att bli delaktig i, och känna sig bekväm i, en akademisk textvärld är inte självklart för alla studenter, utan något som måste tränas upp under utbildningen.

Fokus på studenters brister och att studenter har otillräckliga förkunskaper gällande skrivande har varit ett vanligt förhållningsätt, särskilt i den offentliga debatten. Bristerna antas bero på studenternas kognitiva förmåga, eller på att tidigare utbildningsstadier inte har undervisat om skrivandet på en tillräcklig nivå (t.ex. Blåsjö & Wittek, 2017; Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Wingate, 2018). Istället för att fokusera på svagheter i studenternas texter, och anta att skrivande bara handlar om att ha kännedom om språkliga normer, kan läsande och skrivande ses som olika genre- och ämnesdiskurser som studenterna behöver socialiseras in i (t.ex. Blåsjö & Wittek, 2017; Wingate, 2018), vilket är högskolans uppgift att stötta studenterna med.

Inom olika ämnen/ämnesdiskurser råder skilda genrenormer för språk, stil och struktur i akademiska uppsatser. Detta är ibland utmanande och kan upplevas frustrerande för studenter, som generellt är mycket angelägna att göra ”rätt”. Genrenormerna kan delas upp i tre olika nivåer: *mikronivå*, *mellanlivå* och *makronivå* (Blåsjö & Josephson, 2017). Mikronivån kan handla om att till exempel inte skriva ”jag” och att använda en viss referens teknik, medan makronivån handlar om disposition av uppsatsen eller större avsnitt. Mellannivån handlar om det som kommer längre bort, till exempel hur varje stycke bör byggas upp och avgränsas och hur man på olika sätt kan uttrycka gardering för slutsatsers giltighet.

För många studenter och lärare är mikro- och makronivån inte några större problem, varken för studenter att förstå eller för lärare att undervisa om. Ofta finns ganska tydliga handledningar och manualer att följa då det gäller referens teknik enligt visst referenssystem samt strukturering av uppsatser, till exempel IMRAD (Blåsjö & Josephson, 2017). Mellannivån kan dock vara mer problematisk. Studier har bland annat visat att lärarstudenter har svårt att skilja på vad som avses med berättande och reflektande text (Malmbjer, 2017). Det har även

visat sig svårare för lärare att stötta studenter i de skrivhandlingar som ingår i mellannivån, jämfört med stöttning på mikro- och makronivån (Blåsjö & Josephson, 2017). Skrivhandlingar avser det syfte en viss text har, till exempel att argumentera, informera, reflektera och så vidare och hur man med hjälp av språket uppfyller syftet. I mellannivån ingår bland annat styckestruktur, kärnmeningar och övergångar mellan meningar. Svårigheten att stötta på mellannivån beror ofta på att lärare är insocialiserade i sin egen ämnesdiskurs och inte har satt ord på de skrivhandlingar man själv omedvetet utför (Blåsjö & Josephson, 2017). Att stötta studenterins socialisering upplevs som en stor utmaning av många lärare inom högre utbildning (Bergman, 2016).

För studenter som läser flera olika ämnen inom ett program (flerämnesutbildning) kan det bli en extra utmaning att växla mellan de olika ämnesdiskurserna inom programmet, och det kan uppstå konflikt mellan olika genrenormer (Blåsjö & Wittek, 2017). Studier har bland annat visat att texter inom den samhällsvetenskapliga genren är mer teoretiska och begreppsbaserade jämfört med texter inom humaniora som är mer tolkande och beskrivande (Peck Mac Donald, 1994, i Blåsjö & Wittek, 2017).

I en satsning för att höja nivån på studenters akademiska skrivande räcker det inte med att bara formulera styrdokument och tilldela uppdrag. Bestående förändringsarbete behöver även sätta sig i det dagliga, fortlöpande arbetet, och förankras hos fler än de personer som var personligt inblandade. En risk med en specifik, riktad och avgränsad utvecklingsinsats av projekttyp inom högre utbildning är att effekterna snabbt bleknar. Detta hänger ofta ihop med att finansieringen upphör och nya projekt tar över. Dessutom kan personer i ansvariga roller bytas ut vilket också är en bidragande orsak till att insatser klingar ut då kontinuiteten bryts. När flera aktörer är inblandade ökar risken för att nya personer tillsätts och därför är det inte garanterat att ett institutionaliserat kvalitetsarbete på övergripande ansvarsnivå leder till anpassat utförande i slutändan (Elken & Stensaker, 2018).

Ett ämnesövergripande utvecklingsarbete – hur vi tog oss an Skrivlyftet

Det övergripande målet med Skrivlyftet är att utveckla och implementera en ämnesintegrerad skrivdidaktik i Mittuniversitetets olika utbildningar. En del i Skrivlyftet är skrivverkstäder för lärare (se Edlund & Lennartson-Hokkanen, 2024). Deltagandet i skrivverkstäderna genomfördes på programnivå. Syftet med vår gruppars utvecklingsarbete av ett programgemensamt skrivstöd var att hitta en hållbar ämnesövergripande struktur för hur studenter på grundlärarprogrammen F–3 och 4–6 kan stötta i att utveckla sitt akademiska skrivande genom hela programmet. Efter diskussion om olika vägar att utveckla ett programgemensamt skrivstöd formulerades följande frågeställningar som guidade vårt arbete när vi deltog i Skrivlyftets verkstäder:

F1. I vilken ordning inom programmet bör olika lärandemål med avseende på skrivande komma?

F2. Vilka kurser inom programmet ska ansvara för de olika lärandemålen?

F3. Hur ska dessa lärandemål länkas till undervisning och examinationer?

Beroende på ämnestillhörighet så framkom i diskussionerna olika syn på *när* och *hur* akademiskt skrivande ska vara en explicit del av undervisningen, vilket också är naturligt utifrån forskning som tagits upp ovan. I avsnitten nedan beskrivs vår utvecklingsprocess, för att ge en fördjupad förståelse för komplexiteten i ämnes-övergripande utvecklingsarbeten. Vi vill visa vikten av att inkludera alla ämnen som ingår i ett program, samt att tillräckligt med resurser avsätts för att arbetet ska få möjlighet att ge genomslag.

I utvecklingsprocessen fokuserades tre aspekter som på olika sätt relate-rade till våra frågeställningar, vilka sedan ledde fram till gruppens slutresultat för detta specifika utvecklingsarbete. Den första aspekten i utvecklingsprocessen var *inventering av skrivuppgifter* där vi bl.a. undersökte vilka texttyper studenterna producerar i olika kurser inom programmet. Utifrån detta diskuterade vi aspekten *ämnesövergripande skrivguide* som hjälp till studenterna. För att lyfta vikten av skrivande, oavsett ämne, och hur skrivande kan inkluderas i lärandemål arbetade vi också med *progression av akademiskt skrivande i lärandemål* som den tredje aspekten.

Inventering av skrivuppgifter

För att reflektera kring vilken typ av skrivande vi som lärare förväntar oss av studenterna vid genomförandet av en viss uppgift började gruppens arbete med en inventering av vilka typer av akademiskt skrivande som förekommer inom grundlärarprogrammet (t.ex. PM, referat, analys, rapport och självständigt arbe-te). Bland annat undersöktes hur inramningen av skrivuppgifter ser ut i olika kurser (dvs. var och när studenterna får information om uppgiften), hur tydlig informationen är med avseende på vad som förväntas av studenterna och vilka lärandemål som examineras i uppgiften, samt hur tydligt uppgiften är kopplad till undervisningsmoment i kursen. De olika skrivuppgifterna i grundlärarpro-grammet sammanställdes i en matris. För varje skrivuppgift angavs information om vilken termin uppgiften ges, inom vilken kurs, vilket eller vilka lärandemål som kan relateras till det aktuella skrivandet, hur uppgiften formuleras med avseende på "skrivmålet" och bedömningskriterierna för "skrivmålet". På detta sätt skapades en överblick över befintlig stöttning av studenters skrivutveckling i programmet. En slutsats var att de olika ämnena arbetar tämligen autonomt, och att liknande skriftliga uppgifter med liknande "skrivmål" därför kan förekomma inom flera ämnen, utan någon tydligt formulerad progression för det akademiska skrivandet inom programmet.

Ämnesövergripande skrivguide

Ett tydligt exempel på komplexiteten i ämnesövergripande utvecklingsarbete var frågan om möjligheten att utveckla en gemensam skrivguide, som alla lärare inom programmet kan använda sig av och hänvisa studenterna till. En fördel med en ämnesövergripande skrivguide skulle kunna vara att bättre tydliggöra hur skrivandet i olika ämnen överensstämmer, men också vad som skiljer.

En stor del av diskussionerna i relation till gemensam skrivguide kom att handla om det avslutande självständiga arbetet på avancerad nivå. Det framkom att det finns en samstämmighet mellan våra ämnestraditioner gällande t.ex. *vilka* olika delar som ingår i ett självständigt arbete, som inledning, syfte, frågeställningar, bakgrund, teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning, material, metod, resultat, analys, diskussion, litteraturförteckning och relevanta bilagor. Vidare ska data samlas in och analyseras, där studenterna kan välja mellan kvantitativa och/eller kvalitativa analysmetoder oavsett ämne. Det finns också en samstämmighet mellan ämnen gällande vad de olika delarna ska innehålla. Samtidigt *varierar ordningen* i vilken olika delar bör komma mellan ämnen och vilka rubriker som väljs. Inom de humanistiska ämnena föredrar lärarna att arbetets syfte och frågeställningar kommer tidigt, gärna direkt efter inledningen. Inom matematik- och naturvetenskapsdidaktik kommer specificerade frågeställningar ofta efter litteraturgenomgången. Vidare får studenterna i humaniora välja mellan Harvard- och Oxfordsystemet när det gäller referenshantering, medan de på den utbildningsvetenskapliga institutionen får lära sig APA, vilket också används inom de naturvetenskapliga ämnena. Att inte bara nämna ett efternamn t.ex. (Andersson, 2018) utan att förklara vem denna Andersson är, vad hen heter i förnamn och vad som gör att man valt just denna källa som en av sina viktigaste, är en annan tradition som vanligen skiljer humaniora från andra områden. En annan tydlig skillnad mellan humaniora och pedagogik samt matematik/naturvetenskapsdidaktik är användning av "jag", där de senare ämnena förordar passiva former.

Även vid denna diskussion framkom våra olika ämnesdiskurser och olika krav på studenters akademiska skrivande, vilket är naturligt eftersom genrenormer är ämnesspecifika även om flera delar kan överlappa mellan olika ämnestraditioner. Baserat på likheter och skillnader om våra olika riktlinjer för studenters skrivande drogs slutsatsen att det inte var prioriterat eller möjligt att i nuläget lägga resurser på en gemensam skrivguide. Dock ansågs det viktigt att studenterna får stöd i att relatera skrivhandlingar i olika kurser till varandra. Därför diskuterades ett behov av att lärare använder en gemensam terminologi genom programmet för hur begrepp som till exempel *respons*, *feedback* och *återkoppling* används, samt terminologi för olika texttyper som t.ex. *PM*, *rapport* och *essä*. Även här framkom olika ämnestraditioner som var djupt rotade, vilket ledde till svårigheter med att bestämma vilka termer som ska användas och att ingen gemensam överenskommelse nåddes. Däremot lyftes vikten av att alla lärare i programmet är medvetna om vilken terminologi som används, och på vilket sätt, inom olika

ingående ämnen. Men arbetet med att utforma strukturer för att medvetandegöra lärare inom programmet var inget som gruppen prioriterade i detta skede. Istället ansågs detta vara ett lämpligt arbete i de operativa programråden för grundlärarprogrammen.

I gruppens arbete blev det tydligt att likheter och skillnader mellan ämnena behöver synliggöras för studenterna, och att detta är en del av den akademiska litteraciteten. En gemensam skrivguide framstod därför inte som möjlig eller ens önskvärd. Samtidigt bör den information som idag ges till studenter vid kursintroduktionerna systematiseras för att inte bli personberoende. För att alla lärare inom olika ämnestraditioner ska ges möjlighet att bli medvetna om likheter och skillnader mellan ämnena är detta något som bör vara en återkommande punkt på programträffarna. Vidare kan förståelse för olika ämnestraditioner öka genom samarbete över ämnesgränserna när det gäller de självständiga arbetena.

Progression av akademiskt skrivande i lärandemål

Alla i gruppen delade erfarenheter av att just skrivandet kan vara ett problem i den avslutande kursen "Självständigt arbete". Dels avseende grundläggande språkliga kunskaper och färdigheter, dels avseende genrenormer för självständigt arbete (jfr Blåsjö & Josephson, 2017). Fokus för gruppens programgemensamma skrivstöd riktades mot att utveckla en progression mellan programmets ingående kurser gällande lärandemål, undervisning och examination för akademiskt skrivande.

I fråga om progression av akademiskt skrivande i lärandemål diskuterades hur en variant av DiaNa (se <https://www.diana.ibg.uu.se>) skulle kunna användas inom grundlärarprogrammet vid Mittuniversitetet. DiaNa lyftes under skrivverkstäderna som exempel på ämnesöverskridande arbete avseende bland annat progression i utveckling av akademiskt skrivande. En huvuddel i DiaNa är återkommande formativ respons under processen, både från lärare och mellan studenter, på bland annat skriftliga presentationer. Vår diskussion kretsade kring hur man kan organisera denna typ av responsarbete i olika kurser. Från tidigare forskningsresultat vet vi att formativa kommentarer i samband med summativ bedömning av lärandemål har begränsad påverkan på studenters lärande (Black m.fl., 2004). En del studenter läser inte ens responsen om de har blivit godkända. Om studenterna istället arbetar med en text i etapper med respons efter varje etapp, kan responsen fungera som formativ bedömning och utveckla studenternas skrivande (liknande DiaNa). Samtidigt, om denna typ av textarbete ska vara obligatoriskt för studenterna måste lärandemål vara kopplade till varje obligatoriskt moment, vilket innebär en summativ bedömning i relation till lärandemålen och en formativ bedömning avseende skrivprocessen.

Detta ledde till funderingar om lärandemål kopplade till skrivprocessen är rimligt i alla ämnen. Som lyfts ovan så är det olika fokus i olika ämneskurser och

även om det, som i t.ex. matematikkurserna, förekommer kontinuerliga mindre examinationsuppgifter som tillsammans ska förbereda studenterna för en avslutande större uppgift (jfr Hult, 2007), så examineras inte alla dessa uppgifter med skriftlig inlämning. Ibland ska studenterna genomföra någon form av praktisk aktivitet eller rollspel. Lärandemålen är inte heller explicit kopplade till skrivutveckling, vilket inte heller upplevs rimligt. I svenskkurserna däremot finns alltid lärandemål som behandlar språket ur olika aspekter som stil, korrekthet och formalia, oavsett vilken genre som studenterna förväntas producera eller vilket ämnesinnehåll som är i fokus. Det fanns även erfarenhet från engelskämnet att obligatoriska deletapper med avseende på skrivutveckling var problematiskt, medan ett fokus på den formativa bedömningen under processen upplevdes gynna studenternas skrivutveckling.

Som lyfts ovan behöver studenter ges möjligheter att successivt utveckla sitt akademiska skrivande under hela sin utbildning genom en inbyggd progression. Ett sätt att tydliggöra progression i akademiskt skrivande är att explicit inkludera en progression i de skrivhandlingar studenterna förväntas behärska i lärandemål i efterföljande kurser inom programmet. Utifrån det arbete som hittills genomförts, och beskrivits ovan, bedömdes det inte relevant eller möjligt att inkludera lärandemål med avseende på akademiskt skrivande i alla kurser. Däremot ansågs det viktigt att progressionen av skrivhandlingar behöver ingå som lärandemål i någon eller några kurser för varje år i programmet. I övriga kurser möter studenterna skrivhandlingarna i relation till andra lärandemål. Det kan till exempel handla om att studenterna i början av utbildningen ställs inför skrivhandlingarna *sammanfatta* och *informera*, medan skrivhandlingarna *reflektera* och *analysera* krävs längre in i utbildningen. Utifrån detta lyftes frågan om och hur man på programövergripande nivå kan styra innehåll och lärandemål i olika ämneskurser, eftersom mandat att besluta om kursplaner på Mittuniversitet ligger hos de olika ämneskollegierna. En slutsats blev att stommen för studenters skrivutveckling bör ligga inom de programgemensamma kurserna inom lärarutbildningen, dvs. kurser i den utbildningsvetenskapliga kärnan (s.k. UVK-kurser). Varje ämne har dock ett stort ansvar för att utveckla studenternas skrivande inom sitt eget område.

Programövergripande modell för progression

Det avslutande arbetet för vår grupp i Skrivlyftet fokuserade på att sammanställa de olika aspekter som bearbetats och diskuterats under processen och formulera slutsatser i relation till våra frågeställningar. Det vill säga: vilka progressionssteg med avseende på akademiskt skrivande som enligt gruppens mening borde ingå i grundlärarprogrammet (F1), hur dessa steg bör fördelas över år och olika kurser (F2), samt hur olika skrivhandlingar kan placeras i relation till de olika progressionsstegen (F3). Utbildningen behöver utformas så att studenterna får möjlighet att utveckla de kunskaper med avseende på akademiskt skrivande som förväntas av

dem. De olika skrivhandlingar som ingår i det avslutande självständiga arbetet utgjorde därför grunden för den önskvärda och nödvändiga progressionen. Vi identifierade ett antal skrivhandlingar i relation till det självständiga arbetets olika delar. Här ges några exempel:

- *Inledning*: introducera, inrama, beskriva, motivera
- *Syfte*: avgränsa, precisera, definiera
- *Bakgrund*: sammanfatta, avgränsa, jämföra, motivera, förklara, referera
- *Tidigare forskning*: sammanställa, avgränsa, jämföra, motivera, sammanfatta, referera

Som inspiration för gruppens arbete med progressionssteg användes en modell från Örebro universitet (Progression i studenters skrivande, Universitetsbiblioteket), där man delat in lärandemål med avseende på akademiskt skrivande i tre nivåer. Nivå 1 innehåller bland annat grunder i texters struktur och referenshantering, samt identifiera ämnesspecifika textgener. Nivå 2 innehåller bland annat dispositionsprinciper och grunder i källkritik, samt att kunna identifiera skrivprocessens delar. Nivå 3 innehåller bland annat koncentrerat språk och metatext, samt självständig textproduktion. Detta omsattes i vårt programgemensamma skrivstöd till tre progressionssteg, ett för vardera av de tre första åren på utbildningen. Som tidigare framkommit ansåg inte gruppen att det alltid är relevant eller lämpligt att formulera explicita mål i relation till progressionen av akademiskt skrivande i alla kurser som ingår i programmet. Gruppens slutsats var också att stommen för progressionen bör ligga i själva programstrukturen, där det huvudsakliga ansvaret för att utveckla studenters akademiska skrivande bör tas i de fyra kurserna UVK I, UVK II, UVK III och UVK IV. Dessa kurser ägs av Institutionen för utbildningsvetenskap som ansvarar för grundlärarprogrammen. I en pågående dialog med programansvariga skulle sedan respektive ämne kunna anpassa och lyfta fram sina ämnesspecifika genrenormer. I Tabell 1 visas det förslag på övergripande progression av studenters akademiska skrivande som var ett resultat av gruppens utvecklingsarbete av ett programgemensamt skrivstöd. I tabellen ges exempel på olika aspekter av akademiskt skrivande samt olika skrivhandlingar som är aktuella i relation till de självständiga arbetena. Med detta upplägg tänker vi att studenterna ska vara förberedda för det avslutande självständiga arbetet på avancerad nivå i termin åtta.

Tabell 1. Översikt över progression för akademiskt skrivande inom grundlärarprogrammet.

Steg	Termin	Ämne/kurs	Aspekter av akademiskt skrivande
1	1	UVK I	<ul style="list-style-type: none"> • information om Mittuniversitetets skrivstöd • introduktion till språkriktighet • introduktion till referenshantering <i>Skrivhandlingar som aktualiseras</i> • sammanfatta • referera
	1–2	Svenska I + II	<ul style="list-style-type: none"> • introduktion till vetenskaplig rapport <i>Skrivhandlingar som aktualiseras</i> • disponera
2	3	Naturvetenskap	<ul style="list-style-type: none"> • introduktion till genreanpassning <i>Skrivhandlingar som aktualiseras</i> • avgränsa • problematisera
3	5	Självständigt arbete på grundnivå	<ul style="list-style-type: none"> • fortsatt arbete med vetenskaplig rapport <i>Skrivhandlingar som aktualiseras</i> • sammanställa • jämföra • avgränsa • motivera • precisera • definiera • analysera
	6	UVK III	<ul style="list-style-type: none"> • fördjupande arbete med vetenskaplig rapport, däribland: <i>Skrivhandlingar som aktualiseras</i> • koncentrerat språk • metatext
	7	UVK IV	<ul style="list-style-type: none"> • fortsatt fördjupande arbete med vetenskaplig rapport.

Slutord – implementering och kontinuitet

Avslutningsvis diskuterar vi vårt arbete med avseende på de specifika svårigheter som bredden av ämnen inom ett flerämnesprogram innehåller, samt vilka förutsättningar som behövs för att en universitetsgemensam satsning på skrivutveckling ska ge bestående avtryck. Diskussionen utgår från Elken och Stensakers (2018) perspektiv för hur kvalitet upprätthålls i utbildningsprogram: det dagliga kvalitetsarbetet, kvalitetskultur och ledningsperspektiv. Först ger vi en kort beskrivning av dessa tre perspektiv för att sedan diskutera dem i tur och ordning i förhållande till vårt arbete under Skrivlyftets verkstäder.

Det första perspektivet är personberoende och ligger i det dagliga *kvalitetsarbetet*. Alltså att lärare hittar sätt att utveckla egna delar och lösa problem inte bara som del av en kvalitetssäkring, utan på egna initiativ i alla tänkbara och komplexa situationer och aktiviteter som utbildning innehåller. Det andra perspektivet, *kvalitetskultur*, innefattar kollegiala strukturer som programråd och ämneskollegier. Där kan en gemensam syn på att skrivutveckling (i det här fallet) är viktigt lyftas, och att ett åtagande behövs inom alla inblandade kurser i ett program. Det tredje perspektivet som författarna lyfter är *ledningsperspektiv* och handlar om hur kvalitet upprätthålls. Ledningsperspektivet, som i det här fallet ligger på programägande institution, syftar på att dokument behöver upprättas, uppdateras och anpassas (Elken & Stensaker, 2018).

Dagligt kvalitetsarbete

En optimistisk tolkning av detta dagliga kvalitetsarbete är att när det fungerar har individer inom högskolorna ett stort inflytande på verksamheten. Elken och Stensaker (2018) vill hävda att det är dessa initiativ som utgör grunden för utbildningsverksamhetens institutioner och inte tvärtom. En utmaning som följer av detta är dock att utvecklingsarbetet måste fortgå hela tiden, och att det i praktiken ofrånkomligen kommer vara personberoende och därmed sårbar för förändring i personalstrukturer.

En stor utmaning vad gäller det dagliga kvalitetsarbetet är att det tar tid att arbeta ämnesövergripande för att gemensamt utveckla en struktur för stöttning av grundlärarstudenters akademiska skrivande. De deltagande lärarna i Skrivlyftet förväntade sig nog att vi skulle komma längre än vad vi gjorde, och att arbetet skulle vara mer konkret än de kringelikrokar och avstickare som de olika verkstäderna resulterat i. Samtidigt, baserat på insikt i sociala praktikers betydelse för syn på akademiskt skrivande (Blåsjö & Wittek, 2017; Wingate, 2018), kan detta ses som en naturlig process i ett programgemensamt och ämnesöverskridande utvecklingsarbete. Eftersom grundlärarprogrammen omfattar så många olika ämnen med tydligt åtskilda traditioner (Blåsjö & Wittek, 2017), har vi som deltagit i detta programgemensamma utvecklingsarbete med oss olika syn på vad akademiskt skrivande innehåller och vad som ingår i de olika specifika kraven på studenternas texter. Detta har bland annat inneburit att mycket tid vid verkstä-

derna har gått åt till att diskutera vad som ska ses som gemensamt (t.ex. vad det innebär att referera eller vad som avses med en ”röd tråd” i en uppsats) och vad som ska ses som ämnesspecifikt (t.ex. vilket referenssystem som ska användas eller vilken struktur en uppsats ska följa).

Kvalitetskultur

Mycket tid ägnades under Skrivlyftet-verkstäderna åt att diskutera hur det programgemensamma utvecklingsarbete som genomfördes i de skrivdidaktiska verkstäderna kan bli långsiktigt och bestående. Tidigare utvärderingar av olika insatser på andra universitet visar att då olika utvecklingsarbeten drivs av enskilda individer, ”eldsjälar”, så är risken att projekten just är individberoende och rinner ut i sanden när de personer som drivit dem slutar (t.ex. Söderlundh m.fl., 2017).

Ett konkret exempel på problematiken med kontinuitet i utvecklingsarbetet är att programansvariga byts ut och att olika lärare från ämnen i programmet har deltagit i olika omgångar av Skrivlyftet. Att bygga vidare på olika lärares arbete och erfarenhet från Skrivlyftet kräver överblick och samordning. För att det ska bli en kontinuitet i arbetet att stötta studenter med en ämnesintegrerad skrivutveckling så är en slutsats, baserad på erfarenheter från arbetet med Skrivlyftet, att lärare inom grundlärarprogrammet måste arbeta systematiskt med detta varje termin. Utifrån våra erfarenheter anser vi att det övergripande ansvaret för ett kontinuerligt skrivutvecklingsarbete behöver ligga hos programägande institution. Organisering av det systematiska arbetet kan ske genom att låta Skrivlyftet och programgemensamt skrivstöd vara en kontinuerlig punkt i det kollegiala arbetet i programråden, samt i de återkommande programträffarna. På de universitet där det finns lyckade satsningar på studenters skrivande pågår ett kontinuerligt arbete, t.ex. DiaNA (se ovan) vid Uppsala universitet. En tänkbar utveckling för Mittuniversitetet vore en variant av en sådan modell för hela lärosätet. En huvuddel i just den modellen är konstruktiv respons på muntlig och skriftlig kommunikation, och detta ska ske återkommande under utbildningen och i nära anknytning till studenternas insatser.

Ledningsperspektiv

En utmaning för såväl utvecklings- som kvalitetsarbete ligger alltså i att upprätthålla kontinuitet och effektivitet samtidigt som verksamheten stärks. En viktig aspekt är att det finns ett ämnesövergripande och ämnesintegrerat arbete när det kommer till skrivande, och att alla lärare oavsett ämne får tillgång till språkliga redskap för att tala om akademiskt skrivande med studenterna (jfr Eklund Heimonen & Sköldvall, 2015). Detta är en fråga som vi anser ligger på ledningsnivå och för att nå dit bör en satsning som Skrivlyftet permanentas och erbjudas kontinuerligt precis som andra högskolepedagogiska kurser. På så vis kan kunskaper spridas till fler och risken för personberoende minskar.

Parallelt med nödvändiga universitetsgemensamma utvecklingsprojekt, som Skrivlyftet, är upprätthållande kvalitetsarbete centralt för att utbildningsprogram ska vara relevanta och attraktiva. Skrivlyftet som internt initierat utvecklingsarbete för att främja studenters progression i skrivande inom akademiska utbildningar är ett medel för att säkra kvaliteten på utbildningarna vid Mittuniversitetet. Utvecklings- och kvalitetsarbete inom högre utbildning inbegriper typiskt många aktörer och har en tendens att i praktiken följa dynamiska cykler av utvecklingsstadier som är kaotiska snarare än stabila (Elken & Stensaker, 2018). Samtidigt kritiseras ofta kvalitetssäkringsarbete som allt för byråkratiskt och att kunna ha en direkt negativ inverkan på verksamheten (Newton, 2000; Tavares m.fl., 2017).

Avslutningsvis kan vi konstatera att den viktigaste slutsatsen vi drog efter det arbete vi utförde under Skrivlyftets gång, och till viss del fortsatt med, är att en förutsättning för att denna typ av utvecklingsarbete ska sätta bestående avtryck är att det avsätts resurser. Utan satsningen på Skrivlyftet hade inte vi lärare från olika ämnen haft tid eller möjlighet att träffas för programgemensamt utvecklingsarbete. Tidigare studier (t.ex. Söderlundh et al., 2017) har också visat att om satsningar på att stötta studenters akademiska skrivande initieras centralt med ett övergripande högskolepedagogiskt syfte så har projekt större potential att lyckas.

Referenser

- Bergman, L. (2016). Supporting academic literacies: University teachers in collaboration for change. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 516–531.
<http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1160220>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Dylan, W. (2004). Inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappa*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Blomström, V., & Wennerberg, J. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande*. Studentlitteratur.
- Blåsjö, M., & Josephson, O. (2017). Texter och genrenormer. I P-O. Erixon & O. Josephson (red.), *Kampen om texten* (ss. 189–209). Studentlitteratur.
- Blåsjö, M., & Wittek, A. L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar: Forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I P-O. Erixon & O. Josephson (red.), *Kampen om texten* (ss. 31–51). Studentlitteratur.
- Edlund, A.-C. & Lennartson-Hokkanen, I. & Engström, A. (2024). Skrivdidaktiska verkstäder. Att utforska och utveckla akademisk litteracitet inom lärarlag. I: *Skrivlyftet vid Mittuniversitetet – akademisk litteracitet i praktiken*. Sundsvall: Mittuniversitetet.
- Eklund Heinonen, M., & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk: Om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2), 133–138.

- 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 nr 235). Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Elken, M., & Stensaker, B. (2018). Conceptualising 'quality work' in higher education. *Quality in Higher Education*, 24(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/13538322.2018.1554782>
- Hult, A. (2007). *Examination är kursen: En analys av examination i kurser över nätet* (Rapport 05:2007). Myndighet för nätverk och samarbete inom högre utbildning.
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverk stad* (Stockholm Studies in Scandinavian Philology, New Series 63). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134828>
- Malmbjer, A. (2017). Skriva i alla ämnen: En forskningsöversikt. I A. Malmbjer (red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap* (Södertörn Studies in Higher Education 7, ss. 13–53). Södertörns högskola.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* (Lund Studies in Educational Sciences 1). [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Newton, J. (2000). Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, 6(2), 153–163. <https://doi.org/10.1080/713692740>
- Ofte, I., & Otnes, H. (2021). Skrivehandlinger og andre handlinger: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga. *Högre utbildning*, 11(3), 49–66. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.2832>
- SFS 1993:100. *Högskoleförordning*. Sveriges Riksdag. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskoleforordning-1993100_sfs-1993-100
- Söderlundh, H., Lind, T., & Nordström, A. (2017). Hur får man en högskole-pedagogisk satsning att leva vidare? Några reflektioner kring ämnes-integrering av akademiskt skrivande på Polisutbildningen. *Högre utbildning*, 7(2), 35–39. <https://doi.org/10.23865/hu.v7.1035>
- Tavares, O., Sin, C., Videira, P., & Amaral, A. (2017). Academics' perceptions of the impact of internal quality assurance on teaching and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1239–1305. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1262326>
- Wahlandt, A. (2014). *Att skriva är att delta i en dialog: Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet* (PIL-rapport 2014:01). Göteborgs universitet.
- 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>