Hans Strand

*Pensionerad professor
Institutionen för svenska och flerspråkighet
Stockholms universitet*

Vetenskaplighet och anställningsbarhet

Om hur den akademiska skrivundervisningens paradox kan hanteras

Abstract

Today, our students must cope with two seemingly contradictory tasks: they have to write an independent academic thesis and they have to prepare for the diverse writing of modern working life. In the article, I argue that it is possible for higher education to unite the two tasks. The solution is to add a meta-perspective to academic writing instruction. This perspective is a tool that the students should appropriate when learning to write some of the common genres at the university. Later on, they can use this tool when learning to write various new workplace genres.

1 En utmaning

Dagens högre utbildning, som omfattar allt fler,¹ och det moderna arbetslivets ökande krav på skriftbrukskompetenser av olika slag ställer akademien inför nya utmaningar, inte minst vad gäller undervisningen i akademiskt skrivande². David Russell ger en träffande karakteristik av den uppkomna situationen i förordet till antologin *Teaching Academic Writing in European Higher Education* från 2003 (s. v):

Academic writing has become a 'problem' in higher education – all around the world – because higher education sits smack between two contradictory pressures. On the one end, far more students (and far more diverse students) come streaming into higher education – bringing in a far greater diversity of linguistic resources (often interpreted as 'standards are falling' [...]). On the other end, students are leaving higher education to enter far more specialised

Tack Mona Blåsjö, Maria Lim Falk, Anna-Malin Karlsson, Andreas Nord och de två anonyma referenter som granskat min artikel för värdefulla synpunkter och kommentarer!

¹ För Sveriges del innebär detta mellan ca 335 000 och 370 000 studenter per år fram till 2030 (se Brandell 2011/2012, s. 4).

² Akademiskt skrivande syftar i den här artikeln på olika former av vetenskaplig skrivande. När jag talar om akademisk skrivundervisning så avser jag alltså undervisning i konsten att skriva just vetenskapliga texter. (Akademisk skrivundervisning kan ju annars också betyda "skrivundervisning på akademisk nivå" och avse även andra typer av texter.)

workplaces. As the kinds of organisations and the jobs in them that students will enter have become more specialised, the writing has become more specialised as well. Students need a greater diversity of linguistic resources to successfully enter professions and institutions. And they will have to have a greater linguistic and rhetorical flexibility to transform those professions and institutions as the pace of change increases – and with it the specialisation of writing. [...]. So in the reports of various ministries and commissions, higher education is increasingly charged with developing student's writing.

Enligt Russell är det alltså så att det akademiska skrivandet har blivit ett "problem" inom den högre utbildningen "i hela världen". Hur ser då situationen ut i Sverige? Min bild och uppfattning är följande. Å ena sidan är det högskolans uppgift att se till att studenterna (oavsett deras skiftande bakgrund) klarar de uppställda examensmålen, till exempel att skriva ett självständigt arbete/examensarbete. Å andra sidan är det också viktigt att studenterna får med sig sådana kunskaper och färdigheter som de kan förväntas ha nytta av i sin kommande yrkesverksamhet; dagens arbetsliv ställer som framgår av citatet av Russell ovan allt större krav på de yrkesverksammas skrivförmåga. Att skriva ett självständigt arbete/examensarbete är med all säkerhet en god förberedelse för de studenter som tänker sig en fortsatt karriär inom akademien och som satsar på att bli till exempel forskare, men det är ingalunda givet att undervisning och träning i akademiskt skrivande är den optimala arbetslivsförberedelsen för övriga studenter som ju trots allt utgör det stora flertalet.

Ser man det så förefaller situationen onekligen en smula problematisk. Frågan är därför: är det möjligt att inom högskolans ram förena det akademiska skrivandet med ett mer arbetslivsförberedande och arbetslivsinriktat sådant, och hur ska det i så fall gå till? Syftet med denna artikel är att diskutera dessa båda frågor.

Resten av denna artikel är disponerad på följande sätt. I avsnitt 2 går jag igenom hur villkoren och förutsättningarna ser ut när det gäller högskolans möjligheter att bidra till att studenterna utvecklar *olika* skrivförmågor. Därefter, i avsnitt 3, föreslår jag en lösning på det ovan beskrivna dilemmat, vilken går ut på att utbildningen i akademiskt skrivande kompletteras med ett metaperspektiv på skrivande. I samma avsnitt presenterar och diskuterar jag också en modell som jag menar är användbar i sammanhanget samt applicerar den på ett konkret fall. Avsnitt 4 ägnas åt en diskussion av metaperspektivet och anställningsbarheten. Slutligen lyfter jag i avsnitt 5 fram de punkter som jag uppfattar som de mest centrala i det resonemang som jag fört i denna artikel.

2 Högskoleskrivandets villkor och förutsättningar

För det första: skrivförmåga, i alla fall i betydelsen genrekompetens, är inte en generell och enkelt överförbar färdighet. Det har inte minst forskningen om "academic writing" inom olika akademiska discipliner och kulturer visat (se till exempel Blåsjö 2004 och Hyland 2002). I dag talar man därför hellre om "academic literacies" (se till exempel Lea 2004) det vill säga i plural. I stället betonar man att skrivandet är situerat, det vill säga att det är förankrat i en bestämd kontext och kopplat till vissa användare, syften och användningsområden (se till

exempel genomgången i Karlsson & Strand 2012). Russell (1995, s. 63) uttrycker exempelvis detta på följande vis:

In sum, learning to write academic discourse means learning to write some more or less specialized genre or genres. Learning to write public discourse means learning to write some more or less specialized genre or genres, because all writing is specialized in the sense that there is no overarching discourse of which others are merely subsets. Nor is there a generalizable skill or attainment called academic discourse or public discourse transferable to any academic writing situation or any situation calling for writing about public issues. To teach students to write academic discourse one must engage them in a specific activity system – and therefore specific genres – where academic work goes on.

Detta innebär bland annat att den som behärskar en speciell genre, till exempel att skriva vetenskapliga artiklar i ett visst ämne, inte självklart också behärskar andra genrer, som exempelvis att skriva vetenskapliga artiklar i ett (helt) annat ämne; varje disciplin har nämligen sina speciella förutsättningar och sin speciella egenart.³ Tidigare skriverfarenheter räcker alltså inte när någon ska ta sig an en ny genre. I stället krävs övning och nya kunskaper, det vill säga en lärandeprocess måste initieras, och en viktig förutsättning är också att den som är nybörjare får tillgång till och möjlighet att bli delaktig i den *diskursgemenskap* där den aktuella genren förekommer och används. Det bör dock påpekas att den som är van att skriva en viss typ av text sannolikt lär sig nya genrer lättare och snabbare än den som inte har motsvarande bakgrund, i synnerhet om det finns likheter mellan den nya genren och den som vederbörande redan behärskar.

Russell gör en jämförelse med bollspel som är tacksam och talande: att utgå från att det finns en allmän skrivförmåga är ungefär som att förutsätta att den som bra på till exempel fotboll också måste vara bra på andra bollsporter som exempelvis tennis eller basket. Detta utesluter dock inte att ju fler bollspel man behärskar, desto lättare har man antagligen att lära sig nya bollspel, särskilt om de är besläktade på ett eller annat sätt. Den som är bra på tennis bör sålunda ha lättare att lära sig ett spel som squash (Russell 1995, s. 57 f).

För det andra: medan målet för det akademiska skrivandet är förhållandevis klart och väldefinierat är det betydligt mer oklart vad det innebär att förbereda sig inför arbetslivets skrivande. Som redan påpekats är det ett brokigt och föränderligt arbetsliv som studenterna kommer att möta, och det är därför ingalunda självklart vad det är för slags texter som de borde få tillfälle att öva på och (så långt det är möjligt) också lära sig att behärska. Annorlunda uttryckt: vad som är en lämplig förberedelse i det enskilda fallet kan man sällan veta, eftersom texterna och skrivkontexterna kommer att variera en hel del för de allra flesta. (Möjligen utgör skrivandet på vissa renodlade yrkesutbildningar här ett undantag.)

Förutsättningarna är sålunda (inte helt oväntat kanske) förhållandevis goda när det gäller studenternas möjligheter att inom högskolans ram lära sig behärska det akademiska skrivandet, i alla fall så långt att de klarar examensmålen: att skriva vetenskapliga texter är ju just det som man kan och ägnar sig åt inom akademien. Att utbilda studenter i arbetslivets

³ Se även till exempel Løkensgard Hoel (2008, s. 18 f.) som tar upp detta i sin lärobok *Skriving ved universitet og høyskolar*, vilket talar för att denna syn är tämligen etablerad.

skrivande är däremot problematiskt på åtminstone två sätt: dels är det inte givet vilka genrer som man i så fall borde ägna sig åt, dels vore det att ”kvacka”, det vill säga att göra något som man inte till fullo behärskar på högskolan. Det senare går visserligen delvis att undvika genom att högskolan hyr in externa yrkesverksamma lärare, men även då gäller att miljön och omständigheterna (diskursgemenskapen) inte är helt adekvata (det vill säga autentiska).⁴

Det hela blir därmed så att säga inte ”på riktigt”, vilket i värsta fall kan leda till felaktig eller missriktad inläring. Och omvänt är det alltså så att när studenterna ägnar sig åt akademiskt skrivande och skriver vetenskapliga uppsatser så är de utan tvekan på rätt ställe, även om det givetvis inte går att sätta likhetstecken mellan de diskursgemenskaper som utgörs av professionella och etablerade forskare och de mer tillfälliga och perifera diskursgemenskaper som examensuppgiftsskrivande studenter inom ett visst ämne befinner sig i (se Strand 2006 för en närmare diskussion av denna problematik).

Verksamheten att utbilda studenter i akademiskt skrivande vid våra universitet och högskolor har alltså, som genomgången ovan visar, stöd i aktuell forskning. Det är naturligtvis bra att kunna slå fast detta, men en betydligt svårare fråga återstår fortfarande att lösa: hur ska dagens studenter kunna förbereda sig inför arbetslivets skrivande, om det nu är så – i alla fall om man för resonemangets skull spetsar till det hela en smula – att man på högskolan inte vare sig kan eller bör ägna sig åt genrer som ligger utanför högskolans normala verksamhet? Vad gör man då, och går det över huvud taget går att göra något under dessa omständigheter?

Mitt svar är här att det går att göra något, och det högskolan kan göra är att erbjuda studenterna ett slags hjälp till självhjälp, vilket kan ske genom att undervisningen och träningen i akademiskt skrivande kompletteras med ett metaperspektiv på skrivandet. Det som studenterna behöver kunna är nämligen inte bara att skriva vetenskapliga texter, så att de klarar examensmålen, utan också vad det innebär att behärska en genre, och hur man tillägnar sig nya genrer. Detta kan åstadkommas genom att studenterna dels ges möjlighet att pröva på och reflektera över (några av) de genrer som förekommer inom akademien, dels utbildas i vad det innebär att kunna respektive lära sig en genre, vilket bör ske parallellt. Med andra ord: samtidigt som studenterna får hjälp med att tillägna sig (vissa av) högskolans genrer så att de klarar de uppställda examensmålen, så får de också tillgång till ett redskap – metaperspektivet – som de kan använda sig av i framtiden när de ska lära sig nya genrer.

3 Ett metaperspektiv på skrivande

I det följande ska jag utveckla och konkretisera vad ett sådant metaperspektiv skulle kunna innebära. Det finns naturligtvis olika sätt att göra detta på, och den modell som presenteras här ska därför bara ses som en möjlig väg, även om den enligt min mening har sina förtjänster (se avsnitt 3.2).

⁴ Distinktionen mellan ’akademiskt skrivande’ och ’arbetslivets skrivande’ är naturligtvis en aning förenklad – även det akademiska skrivandet är ju i någon mening en form av arbetslivsskrivande – men det blir otympligt att tala om ”akademiskt skrivande” och till exempel ”övrigt arbetslivsskrivande”. Se även fotnot 2 ovan.

3.1 Beauforts expertmodell

Den modell som jag kommer att använda mig av har jag hämtat från Anne Beaufort (se framför allt hennes *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction* från 2007). Modellen beskriver den uppsättning kunskaper och färdigheter som så kallade expertskribenter använder sig av. Den är alltså ett ramverk och gäller inte bara akademiskt skrivande utan är tillämplig på alla former av professionellt skrivande.

Bakgrunden till modellen står bland annat att finna i skrivundervisningens behov inom den högre utbildningen i USA. Trots en lång tradition av allmänna skrivkurser för nybörjare ("composition courses", "general writing skills instruction" etc.) har utfallet inte visat sig tillfredsställande: "*Why can't graduates of freshman writing produce acceptable written documents in other contexts?*" (Beaufort 2007, s. 158; originalets kursivering). Beaufort menar därför att någon form av nytänkande behövs:

If there is no such thing as writing expertise, or "general" writing skill [...], then there is a need to conceptualize writing in a whole other way. While writing expertise does not transfer wholesale from one writing context to another, it is possible to identify the common knowledge domains within which writers must develop context-specific knowledge. (s. 17)

Det alternativa sätt att se på skrivande som Beaufort föreslår innebär alltså att hon lyfter fram ett antal kunskapsdomäner som fångar upp den typ av kontextspecifika kunskaper som expertskribenter inom olika områden uppvisar och som den som vill utveckla avancerad skrivkompetens (på ett visst område) följaktligen måste tillägna sig. Dessa kontextspecifika kunskapsdomäner är närmare bestämt följande: *skrivprocesskunskap*, *ämneskunskap*, *retorisk kunskap*, *genrekunskap* och *diskursgemenskapskunskap* (s. 17 ff.).

Att besitta (avancerad) skrivkompetens innebär sålunda att ha (tillräckliga) kunskaper och färdigheter inom de uppräknade områdena. Beroende på vad det är som ska skrivas så ser dock innehållet i de fem "boxarna" något olika ut, det vill säga det varierar med kontexten i vid mening. Den som till exempel ska skriva en (viss sorts) reklamtext behöver med andra ord andra kunskaper och färdigheter än den som ska skriva en (viss sorts) vetenskaplig artikel. Detsamma gäller naturligtvis även inom akademien: den som ska skriva en vetenskaplig artikel inom exempelvis subdisciplinen dialektologi behöver, till skillnad från den som ska skriva motsvarande artikel inom, säg, atomfysik eller botanik, alltså inte bara andra ämneskunskaper, vilket kanske inte är så förvånande, utan också – i varierande utsträckning naturligtvis – andra skrivprocesskunskaper, retoriska kunskaper, genrekunskaper och diskursgemenskapskunskaper.

3.2 Varför just denna modell?

Modellen är teoretiskt väl underbyggd och har gott stöd i tidigare forskning. Bland annat bygger Beaufort på Brandt 1990 och Flower 1994 vad gäller "the socio-cognitive and the rhetorical dimensions of writing expertise, including notions of situated cognitions" (s. 225), Bizzell 1982, Brandt 1986, Rafoth 1988 och Walvoord & McCarthy 1990 vad gäller

”mastering sets of genres embedded in particular discourse communities” (s. 225) samt Dias & Paré 2000, Flower 1979, Freedman, Adam & Smart 1994, Geisler 1994, Greene 2001 och Sperling 1995 vad gäller ”understanding the rhetorical dimensions of a given communicative situation” (s. 225). För övrigt hänvisas även till den genomgång av forskningsläget som Beaufort gör på s. 17–22 i samband med att hon presenterar sin modell.

Dessutom har Beaufort använt modellen i två egna empiriska studier. Den ena, *Writing in the Real World. Making the Transition from School to Work* (Beaufort 1999), är en etnografisk studie av fyra personers övergång från ”academic” till ”professional writing”, och den andra, som ingår i *College Writing and Beyond. A New Framework for University Writing Instruction* (Beaufort 2007), är en etnografisk undersökning av en students skrivande inom ”freshman writing”⁵, ”history courses” och ”engineering” under dennes år på college och universitet mellan 1995 och 2000. Det är i den första studien som hon utarbetar sin modell, som hon sedan utvecklar och även tillämpar i den senare: ”I use the model of writing expertise theorized from the data in my ethnographic study of writer’s transitions from academic to professional writing”⁶ (Beaufort 2007, s. 18).

Ytterligare en anledning till att jag valt att utgå från Beauforts modell är att den förefaller intuitivt rimlig. Den som står inför en skrivuppgift som dels är förhållandevis avancerad, dels innebär att vissa krav måste uppfyllas (examensarbetet är här ett bra exempel på en sådan uppgift) behöver så vitt jag förstår just det slags kunskaper och färdigheter som ingår i modellen för att lyckas. Modellen som sådan är med andra ord inte särskilt originell eller överraskande, men till dess förtjänster hör att den för samman och explicitgör just det som en skribent behöver då skrivuppgiften inte bara är trivial utan relativt krävande. Därmed kan både lärare och studenter på ett medvetet och systematiskt sätt förhålla sig till denna modell – och fylla den med lämpligt och adekvat innehåll – beroende på vilken den aktuella skrivuppgiften är och vilket det aktuella ämnet är.

Det finns naturligtvis även andra modeller och förslag på hur man överbryggar klyftan mellan det akademiska skrivandet och arbetslivets skrivande. Mona Blåsjö diskuterar till exempel denna problematik i uppsatsen ”Medierande redskap. Ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan?” (Blåsjö 2007). Hennes förslag är att skrivundervisningen på våra universitet och högskolor bör fokusera mer på så kallade *medierande redskap* (som till exempel jämförelser av olika slag). Att arbeta med medierande redskap på detta sätt är med all säkerhet fruktbart, men fördelen med Beauforts modell är att den tar ett helhetsgrepp på skrivandet, det vill säga den är mer principiell och den tar dessutom upp fler av de kunskaper och färdigheter som behövs för att skrivandet ska bli framgångsrikt. Av liknande skäl förefaller även den så kallade genrep pedagogiken (se till exempel Hedeboe & Polias 2008) vara ett mindre lämpligt val i detta sammanhang. Genrep pedagogik kan säkert vara effektivt om syftet är att studenterna ska lära sig att producera texter inom vissa bestämda genrer.⁷ Om ambi-

⁵ ”Freshman writing” är skrivkurser för nybörjare på college och universitet (förstaårsstudenter).

⁶ Den studie som Beaufort här refererar till är alltså Beaufort 1999.

⁷ Enkelt uttryckt kan genrep pedagogikens arbetssätt i klassrummet beskrivas på följande sätt: 1) samtal kring skrivuppgiften (”building field”, ”setting context”), 2) samtal kring modelltexter (”deconstruction”), 3) samtal under samskrivning (”joint construction”) och 4) självständig textkonstruktion (Holmberg 2009). Läraren spelar alltså här en stor roll som ”stöttare” under de tre första momenten.

tionen däremot är att studenterna ska tillägna sig till ett metaperspektiv på skrivande och att de ska stå väl förberedda inför det varierade skrivande som förekommer inom dagens arbetsliv, så är enligt min uppfattning Beauforts modell att föredra, eftersom den har ett mer ”etnografiskt” grepp. Medan genrepedagogiken i hög grad betonar relationen mellan form och kontext, så explicitgör Beauforts modell även andra omständigheter av relevans i sammanhanget.

3.3 De fem kunskapsdomänerna

Jag ska nu gå närmare in på vad de olika kunskapsdomänerna står för. Först några allmänna kommentarer: enligt Beaufort är de fem kunskapsdomänerna i viss mån överlappande, det vill säga det kan ibland vara svårt att avgöra vad som hör till vilken kunskapsdomän. De interagerar också med varandra: kunskap (eller brist på kunskap) inom en domän kan sålunda påverka kunskapen inom en annan domän. Vidare är det så att domänen diskursgemenskapskunskap är överordnad de andra fyra som alltså kan sägas utgöra olika delmängder av (men bildar tillsammans inte hela summan av) denna överordnade kunskapsdomän. Skrivprocesskunskap, ämneskunskap, genrekunskap och retorisk kunskap har sålunda bedömts utgöra så centrala delar att de har skiljts ut som egna domäner. Se figur 1, som har hämtats ur Beaufort 2007 (s. 19):

Figur 1. Beauforts expertmodell med de fem kunskapsdomänerna

Diskursgemenskap är alltså ett centralt och överordnat begrepp i detta sammanhang. Detta numera välkända begrepp (se Nystrand 1982 och till exempel Swales 1990), presenteras av Beaufort (2007) på följande sätt (s. 18 f.):

What writing expertise is ultimately concerned with is becoming engaged in a particular community of writers who dialogue across texts, argue, and build on each other's work. Discourse communities exhibit a particular network of communicative channels, oral and written, whose interplay affects the purposes and meanings of the written texts produced within the community. Based on a shared set of goals and values and certain material/physical conditions, discourse communities establish norms for genres that may be unique to the community or shared with overlapping communities and roles and tasks for writers are appropriated within this activity system (Beaufort 1997).

För den som redan är inne i "gemenskapen" är det i regel givet vilka man kommunicerar med, på vilket sätt man gör det och varför, men för den som är utanför eller på väg in är bland annat just dessa frågor viktiga att ställa och försöka besvara. Hit hör som framgår av citatet även vissa gemensamma värderingar, förgivettaganden och liknande, som kan vara svåra att få syn på för en utomstående (och som de som redan ingår i diskursgemenskapen kan vara blinda för eftersom de är så "självklara").

Begreppet diskursgemenskap kan förefalla en smula luddigt, men jag är övertygad om att det behövs och att det är mycket användbart, inte minst i pedagogiska sammanhang, eftersom det fångar upp väsentliga delar texternas brukssammanhang, i alla fall när det gäller sådana texter som kan kopplas till etablerade genrer: vilka användarna är, varför man kommunicerar med varandra, hur man gör det och så vidare.

Återstår så de fyra andra kunskapsdomänerna, vilka Beaufort (2007) bland annat beskriver så här (s. 221):

- Ämneskunskap: "Knowledge of specific topics, central concepts, and appropriate frames of analysis for documents. Also, critical thinking skills to apply, manipulate, and draw from subject matter knowledge for rhetorical purposes."
- Genrekunskap: "Knowledge of standard genres used in the discipline and features of those genres; rhetorical aims, appropriate content; structure and linguistic features."
- Retorisk kunskap: "Knowledge of the immediate rhetorical situation: needs of a specific audience and specific purpose(s) for a single text."
- Skrivprocesskunskap: "Knowledge of how to get discipline-specific writing tasks accomplished (metaknowledge of cognitive processes in composing and phases of writing projects)."

Jag ska nu konkretisera modellen med hjälp av ett exempel. Det exempel som Beaufort själv anför är genren (eller subgenren) abstract, närmare bestämt den typ av abstract där uppgiften är att summera innehållet i en tidskriftsartikel eller bok (se Beaufort 2007, s. 20 f).⁸ Läsarna

⁸ Beaufort är förvisso inte den enda som har behandlat denna genre/subgenre men här följer jag av naturliga skäl hennes framställning.

av denna genre kommer från olika diskursgemenskaper, alltså inte bara forskare inom ett visst fält utan även till exempel bibliotekarier, databashanterare och tidskriftsredaktörer, men det är alltså bara forskarna som också skriver denna typ av text. De övriga, som tillhör andra diskursgemenskaper, skriver – får man anta – texter som ingår i andra genrer eller subgenrer. Att veta vilka man skriver för, det vill säga vilka de potentiella läsarna är, ingår alltså i *diskursgemenskapskunskapen*.

Det omedelbara retoriska behov som gör sig gällande här är enligt Beaufort följande: för vissa läsare handlar det om att snabbt och enkelt kunna bilda sig en uppfattning om huruvida den längre text som abstractet handlar om innehåller några intressanta nyheter som gör det värt att läsa hela texten (till exempel en forskare inom fältet) medan det för andra läsare handlar om att snabbt och enkelt kunna bedöma vad den aktuella texten handlar om (till exempel en bibliotekarie som ska klassificera boken eller artikeln). Författarens omedelbara retoriska behov är med all säkerhet i första hand att få andra forskare inom det aktuella fältet att vilja läsa det som står i den längre texten. Att inse vilka omedelbara retoriska behov som läsarna (som kan tillhöra olika diskursgemenskaper) har ingår alltså i *den retoriska kunskapen*. Men hit hör också kunskap om hur man mot denna bakgrund bäst förverkligar sina mål som skribent.

Dessa retoriska omständigheter utgör i sin tur bakgrund till de genrekrav som gäller för denna typ av abstract, det vill säga författaren måste veta vilket innehåll som ska tas upp respektive inte ska tas upp (frågeställning, metod, resultat etc.), i vilken ordning det ska tas upp, hur teknisk hen kan vara och så vidare. Detta ingår i *genrekunskapen*. Innehållet måste dessutom givetvis även vara adekvat ur den aktuella disciplinens synpunkt. Här kommer sålunda *ämneskunskapen* in. Till allt detta kommer sedan vidare det som gäller själva skrivprocessen: ska till exempel abstractet skrivas före den längre texten och alltså fungera som ett slags styrdokument eller ska det skrivas efteråt? Och i hur hög grad ska författaren vara trogen formuleringarna i sin text (om hen skriver abstractet i efterhand) och hur mycket ska hen eftersträva att formulera om allt på ett nytt och ”fräscht” sätt? Här handlar det alltså om *skrivprocesskunskaper*.

3.4 Ett exempel: kandidatuppsatsen

Som framgått ger modellen bara ett principiellt svar på frågan *vad* det är som en skribent som står inför en mer krävande skrivuppgift behöver kunna. Uppgiften för studenter och lärare blir sålunda att konkretisera detta ’vad’: vad är det för specifika diskursgemenskaps-, ämnes-, genre- och skrivprocesskunskaper samt retoriska kunskaper som man behöver för att kunna genomföra en bestämd skrivuppgift inom en viss ämnesdisciplin? Anta till exempel att uppgiften är att skriva en kandidatuppsats i svenska språket. (Uppgiften skulle naturligtvis kunna konkretiseras mer i detalj, till exempel vad gäller ämne och frågeställning, men jag har inte bedömt det som nödvändigt här.) Vad är det som den uppsatsskrivande studenten behöver

kunna i detta fall? Jag ska här gå igenom de olika kunskapsdomänerna med detta exempel i åtanke.⁹

Diskursgemenskapskunskap. I min beskrivning av den aktuella diskursgemenskapen kommer jag att utgå från dels de kommunikativa mål som finns, dels vilka läsarna är. En viktig omständighet att beakta är då förstås följande: att skriva en kandidatuppsats (i svenska språket) är *inte* detsamma som att skriva en forskningsartikel i samma ämne. Forskningsartikeln utgör visserligen i flera avseenden en förebild för kandidatuppsatsen och inte sällan dessutom den norm som lärarna utgår ifrån, men det finns även skillnader som måste uppmärksammas (se Strand 2006, s. 37–42, för en utförligare diskussion av denna fråga). Det är alltså viktigt att studenterna redan från början får en realistisk uppfattning om vad den aktuella skrivuppgiften kräver av dem; de befinner sig ju trots allt i en utbildningssituation.

Syftet med att publicera en vetenskaplig uppsats är ju att redovisa forskning som har resulterat i ny kunskap (i någon mening). Detta krav kan dock inte drivas alltför långt i detta sammanhang. Det kan visserligen aldrig vara fel att redovisa ny kunskap men om detta inte sker så behöver det inte vara ett stort problem; det viktiga är att den redovisade undersökningen uppfyller vissa andra krav, närmare bestämt de som specificeras i lärandemålen och betygskriterierna för den aktuella kursen. Vid Stockholms universitet ser dessa för närvarande ut så här (Examensarbete, 15 hp, som ingår i Svenska, kandidatkurs, 30 hp):

Förväntade studieresultat (lärandemål)

För godkänt resultat på examensarbete ska studenten kunna

1. genomföra en språkvetenskaplig undersökning,
2. presentera undersökningen enligt aktuella normer för vetenskaplig text,
3. granska och diskutera kvalitet i språkvetenskapliga undersökningar.

Det finns som framgår tre lärandemål men det är bara lärandemål 1 som är graderat i just detta exempel (från A, som är högsta betyg, till Fx, som är underkänt). För lärandemål 2 och 3 finns endast kriterier för godkänt (A–E) respektive underkänt (F–Fx). Godkänt resultat måste dock uppnås för samtliga tre lärandemål. Nedan återges vad som krävs för att uppnå lägsta godkända resultat med avseende på lärandemål 1 (betyg E).

Betygskriterier (betyg E = godkänt resultat)

1. Studenten genomför en undersökning med anknytning till tidigare forskning där
 - a. det finns en systematisk språkvetenskaplig metod som tillämpas konsekvent och i stort sett riktigt,
 - b. syfte, metod och slutsatser stämmer överens i det väsentliga.
2. Studenten presenterar undersökningen enligt aktuella normer för vetenskaplig text.
3. Studenten genomför en opposition där en annan uppsats granskas och diskuteras samt deltar i diskussion om den egna uppsatsen.

⁹ Se även ”Appendix A. From Research to Practice: Some Ideas for Writing Instruction” i Beaufort 2007, s. 177–206.

Ett annat och mer pragmatiskt sätt att beskriva vad som står i lärandemålen och betygskriterierna skulle kunna vara att säga att syftet med en kandidatuppsats (i svenska) är att det gäller för studenterna att visa att de har förstått vad det hela (det vill säga forskning) går ut på samt hur man gör och redovisar en vetenskaplig undervisning. Detta är – skulle jag säga – det överordnade kommunikativa målet (att producera och kommunicera ny kunskap kommer med andra ord i andra hand, i alla fall på den nivå som det handlar om här).

Vilka är då läsarna? Här blir det återigen tydligt att vi har att göra med en utbildnings- och undervisningssituation. Läsarna är nämligen av olika slag: de viktigaste ur uppsatsförfattarens synpunkt är sannolikt studentens lärare/handledare, och – om det är en annan person – examinator, vilken dock inte behöver vara känd för studenten under själva uppsatsskrivandet. Denna kategori läsare utgörs alltså av läraren/handledaren samt eventuellt ytterligare någon av samma sort (vilka dessutom kanske inte alltid tycker lika eller har samma uppfattning). Till de primära läsarna hör också den student som ska opponera på uppsatsen samt övriga studenter i samma grupp eller kull som den aktuella uppsatsförfattaren. Därtill kommer eventuellt även vissa mer perifera läsare eftersom uppsatsen också kan komma att användas av andra uppsatsskrivande studenter vid andra tidpunkter och tillfällen och/eller av lärare och handledare i undervisningssyfte.

För de uppsatsskrivande studenterna är diskursgemenskapen, så som den har beskrivits här, alltså inte särskilt tydlig: både de kommunikativa målen och de olika läsarkategorierna drar ju åt lite olika håll, vilket kan göra det svårt för studenterna att veta hur de ska navigera. Men just därför – menar jag – fyller en analys av diskursgemenskapen en viktig funktion i detta sammanhang, eftersom den bidrar till att belysa komplexiteten och det i viss mån paradoxala i den aktuella skrivsituationen.

Retorisk kunskap. Den retoriska kunskapen förutsätter och bygger på kunskaper om diskursgemenskapen, och utgår man från vad som sagts ovan om diskursgemenskapen så kan bland annat följande omedelbara retoriska behov ”härledas”. För författaren handlar det om att få uppsatsen godkänd alternativt ett bra betyg, och det målet uppnås antagligen enklast om uppsatsen lever upp till lärandemålen och betygskriterierna, det vill säga studenten måste visa – med betoning på visa – att hen har förstått vad forskning går ut på samt hur man genomför och redovisar en vetenskaplig undersökning. Ett liknande behov har även handledaren och examinatorn: deras omedelbara behov är att kunna utläsa om studenten har förstått vad forskning går ut på samt om studenten har förmåga att genomföra och redovisa en vetenskaplig undersökning, och ju tydligare och enklare detta går att utläsa, desto bättre är det förstås.

Vilka omedelbara retoriska behov som uppsatsförfattarens opponent och övriga studenter i den uppsatsskrivande gruppen har är kanske inte lika givet, och frågan är väl i vad mån författaren tar – eller har anledning att ta – hänsyn till dessa läsare. Här följer dock ett förslag: ur författarens synpunkt representerar dessa personer, i alla fall potentiellt, så kallade kritiska läsare, det vill säga personer som kan komma med invändningar av olika slag, och det omedelbara retoriska behovet för författaren blir därför här att försöka förebygga och undvika eventuella invändningar. Det omedelbara retoriska behov som dessa läsare å andra sidan har skulle jag vilja säga är att de vill förstå vad den aktuella uppsatsen går ut på för att kunna avgöra om den innehåller något som de själva kan tänkas ha användning för.

Det finns emellertid även andra retoriska behov. För författaren är det till exempel viktigt att kunna göra den egna undersökningen rättvisa. Om ny kunskap redovisas, ett originellt eller innovativt grepp använts eller liknande, så är det naturligtvis viktigt att detta kommer fram på ett tydligt sätt. Enligt min erfarenhet är det dock vanligt – inte minst bland nybörjare – att man har svårt att ”sälja in” sin undersökning, det vill säga att kunna lyfta fram det som är nytt, originellt och så vidare. Här spelar naturligtvis handledaren och andra läsare en viktig roll, men det finns också vissa ”knep” och strategier som en uppsatsförfattare kan använda sig av. Jag tänker här på till exempel Swales (1990, s. 141) välkända CARS-modell. Den förutsätter eller bygger visserligen på att ny kunskap (i någon mening) verkligen redovisas, men CARS-modellen kan ändå vara användbar för uppsatsskrivande studenter eftersom den pekar på ett sätt att tänka, när det gäller hur man inledningsvis presenterar sin undersökning. Och på liknande sätt kan man också resonera när det handlar om uppsatsens slutavsnitt: hur lyfter man fram sina poänger på bästa sätt och så vidare?

Genrekunskap. Därmed är vi mer eller mindre redan inne på nästa kunskapsdomän, det vill säga den genrekunskap som är aktuell i detta sammanhang. Här har som regel varje institution eller ämne sin bestämda mall, i alla fall vad gäller formalia och det som kan kallas yttre textmönster (se Strand 2006), vilket ofta är en variant på den så kallade IMRAD-modellen (Introduction, Method, Results and Discussion). Vad det yttre textmönstret anger är alltså vilken information som en uppsats ska innehålla och i vilken ordning som denna information ska komma. Så långt är flertalet studenter enligt min erfarenhet med på noterna. Däremot är det inte alla som har klart för sig att det också finns ett inre textmönster (Strand 2006). Det inre textmönstret handlar om hur uppsatsens olika delar förväntas hänga ihop; så bör till exempel avsnittet ”Introduction” i IMRAD-modellen återknyta till avsnittet ”Discussion”. Det räcker med andra ord inte att följa det anbefallna textmönstret (till exempel IMRAD-modellen) rent mekaniskt; det är också viktigt att uppsatsförfattaren förstår vilken funktion som de olika delarna i en uppsats har (och därmed alltså hur de förväntas hänga ihop).

Det finns självfallet mycket mer att säga i detta ämne, men allt kan av naturliga skäl inte tas upp här. Förutom det som jag redan har nämnt (formalia samt yttre och inre textmönster) så kan bland annat också nämnas olika typer av medierande redskap (se Blåsjö 2004), till exempel hur man resonerar i ett visst ämne, hur man uttrycker garderingar och andra epistemiska utsagor och så vidare. Därtill kommer diverse konventioner av olika slag (språkliga, stilistiska och grafiska) som studenten också måste lära sig att behärska i viss utsträckning (jfr formalia). Så brukar man till exempel inom samtalsforskningen använda ett visst typsnitt när man redovisar transkriptioner (Courier). En hel del av detta finns säkerligen kodifierat i institutionernas lokala uppsatshandledningar men antagligen inte allt, och det är därför mycket angeläget att lärare och studenter gör sitt bästa för att tillsammans försöka få syn på och explicitgöra de mest centrala medierande redskapen och konventionerna, i den mån dessa inte redan är kodifierade (liksom givetvis allt annat som är av relevans i sammanhanget).

Ämneskunskap. Vilka ämneskunskaper som behövs är givetvis helt beroende av uppsatsens ämne och frågeställning. Hit hör alltså till exempel frågan om tidigare forskning samt

vilka teorier respektive metoder som ska användas: dels för att samla in data (om det är aktuellt), dels för att analysera data. Jag går inte närmare in på detta här, eftersom det skulle föra för långt. Dessutom tror jag att det framför allt är denna typ av frågor som står i fokus och som kommer upp i samband med uppsatshandledning, det vill säga detta är välbekant för de allra flesta, åtminstone bland lärarna. Intressant att notera är dock att Beaufort (2007, s. 221) även räknar "critical thinking skills" hit. Ett exempel på detta skulle kanske kunna vara Swales (1990, s. 141) tidigare nämnda CARS-modell som ju bland annat går ut på att man med utgångspunkt i tidigare forskning presenterar sin undersökning så att läsarna inser att den kommer att fylla en lucka, vilket kan ses som ett retoriskt grepp men också som ett sätt att göra sin egen undersökning rättvisa, det vill säga att "sälja in" den. Dock krävs ämneskunskaper och ett visst mått av kritiskt tänkande för att kunna använda sig av CARS-modellen: det duger naturligtvis inte att påstå att det föreligger en lucka inom ett visst forskningsområde om det inte också verkligen förhåller sig så.

Skrivprocesskunskap. Det finns en hel del kunskap på detta område som erfarna skribenter och forskare har samlat på sig med åren. Hit hör till exempel att man bör skilja på "tankekrivande" och "presentationsskrivande" (se Dysthe et al. 2011), att man bör skriva hela tiden (dels för att dokumentera, dels för att bidra till tänkandet), att man inte behöver skriva allt i "rätt ordning", att man bör spara redigeringen och "finliret" till sist och så vidare. Skrivprocesskunskaper är dock i viss mån individuella, särskilt i de fall som skribenten kör fast, känner motstånd eller har svårt att komma igång och så vidare. Då gäller det att känna sig själv och veta hur man kan "lura" sig själv att inte ta det hela så allvarligt, till exempel genom att ägna sig åt tankekrivande i stället för presentationsskrivande som lätt blir till prestationsskrivande.

En vanlig strategi – inte minst när det handlar om att skriva vetenskapliga texter av olika slag – är att man skriver flera olika versioner och att man försöker att skaffa sig feedback från kollegor och kvalificerade läsare av olika slag (medstudenter, lärare, handledare, tidskriftsredaktörer och så vidare). Detta sätt att arbeta är inom akademien i det närmaste institutionaliserat och därmed är det också en viktig del av kunskapen om diskursgemenskapen. För många kan det säkert kännas betungande att behöva skriva om och ändra sin text flera gånger, medan det för andra i stället kan vara befriande och gynna kreativiteten: texten behöver ju inte bli perfekt på en gång. Syftet med detta sätt att arbeta är hursomhelst att åstadkomma en så bra produkt som möjligt. Skrivandet är en process, men resultatet ska bli en produkt, det vill säga en "färdig" text. (Färdig betyder i det här sammanhanget, möjlig att publicera eller offentliggöra, till exempel för diskussion på ett seminarium.)

Att resultatet ska bli en produkt betyder bland annat att det inte bör finnas några spår kvar av skriv- eller arbetsprocessen i texten. Eventuella rester av till exempel tankekrivande måste med andra ord förvandlas till presentationsskrivande. Målet är att åstadkomma en koherent textlighet som uppfyller kraven på bland annat yttre och inre textmönster. Den långa, krångliga, vingliga och kanske ångestfyllda vägen dit är läsaren däremot inte intresserad av. Det är min erfarenhet att en del studenter kan uppleva detta som ett slags fusk. Och på sätt och vis har de ju rätt: i någon mening handlar det om att "försköna" verkligheten, dock utan att tumma på sanningen, men det är alltså omtanken om läsaren som har drivit fram

detta krav. Att känna till detta kan sägas ingå i diskursgemenskapskunskapen, det vill säga det är en av de underliggande värderingar som finns där. Vägen till den förädlade produkten går dock genom skrivprocessen.

4 Metaperspektivet och anställningsbarheten

I föregående avsnitt har jag visat hur Beauforts expertmodell kan konkretiseras i praktiken med hjälp av ett exempel, kandidatuppsatsen. Mer specifikt gäller dock att varje ämne måste ta ansvar för sina speciella genrer och skrivuppgifter. Den fråga som lärare och studenter måste ställa sig inför en (för studenterna) ny skrivuppgift är alltså: vad är det för specifika diskursgemenskaps-, ämnes-, genre- och skrivprocesskunskaper samt retoriska kunskaper som behövs för denna uppgift?

Ett adekvat svar på denna fråga kräver sannolikt såväl en analys av den aktuella skrivuppgiften som vissa efterforskningar (till exempel studier av läromedel och forskningslitteratur men också intervjuer med etablerade forskare inom ämnet). Vad det i hög grad handlar om är nämligen att försöka explicitgöra kunskaper som ofta är ”tysta” i någon mening (se fotnot 9), i alla fall för studenterna, men inte sällan också för lärarna och forskarna i ämnet. (De vet hur man gör, det vill säga deras kunskap är internaliserad, men därmed är inte sagt att de alltid kan formulera denna kunskap i ord.)

Arbetet med att explicitgöra och konkretisera dem fem kunskapsdomänerna bör i första hand ligga på studenterna – lärarens roll blir snarare att bidra med råd och uppslag samt att svara på frågor och liknande. Målet är ju att studenterna ska tillägna sig det omtalade metaperspektivet, och det gör de antagligen bäst genom att själva vara aktiva. Metaperspektivet är dessutom inte bara ett teoretiskt perspektiv (kunskap om de fem kunskapsdomänerna och deras betydelse för skrivandet) utan i högsta grad också en praktisk färdighet, det vill säga ett slags hjälp till självhjälp som jag tidigare kallat det.

Det kan tilläggas att studenterna bör ges tillfälle att gå igenom denna process mer än en gång, så att de tränar upp sin förmåga att explicitgöra och konkretisera de kunskaper som de behöver för en viss skrivuppgift. Som framgått av avsnitt 2 ovan är det då det akademiska skrivandet som man kan – och bör – fokusera på. Att ägna sig åt till exempel arbetslivets skrivande är däremot problematiskt och strider mot metaperspektivets grundidé (fel diskursgemenskap).

När det gäller studenternas anställningsbarhet är detta förhållande naturligtvis inte helt idealiskt. Samtidigt är det en realitet som högskolan måste hantera och som det inte går att sopa under mattan. Självfallet kan det ha ett visst värde att studenterna även ges möjlighet att analysera skrivuppgifter med anknytning till arbetslivet med utgångspunkt i metaperspektivet. Risken är emellertid att det då blir ett slags torrsim utan förankring i en autentisk diskursgemenskap, såvida man inte lyckas kringgå denna problematik, vilket inte är helt omöjligt. Så kan studenterna till exempel få i uppgift att skriva något för en organisation utanför högskolan som verkligen är tänkt att användas.

Huvudspåret är dock att studenterna ska tillägna sig metaperspektivet under sin tid på högskolan genom att i första hand öva på och tillägna sig några av de genrer som förekommer där. Samtidigt är det förstås viktigt att arbetslivsperspektivet hela tiden hålls levande under

studenternas utbildning, vilket till exempel kan ske genom att lärarna då och då betonar vilken roll som metaperspektivet kan och bör spela i samband med att studenterna kommer ut på arbetsmarknaden och ska tillägna sig nya genrer. Inget hindrar heller att paralleller dras och jämförelser görs mellan det akademiska skrivandet och olika typer av arbetslivskrivande och så vidare.

Lyckas högskolan med detta, så kommer studenterna att vara väl förberedda, när de ska börja ta sig an arbetslivets texter och genrer. Då har de nämligen ett redskap som de kan använda för att analysera sina nya skrivuppgifter (det vill säga en metod och teoretiska kunskaper), och då befinner de sig dessutom på ”rätt” plats, det vill säga i en autentisk skrivmiljö (diskursgemenskap). Därmed är naturligtvis inte sagt att det hela kommer att ”gå på räls”, men under alla omständigheter bör studenterna vara bättre förberedda när de står inför arbetslivets skrivande med metaperspektivet i bagaget än de var när de började på högskolan och skulle tillägna sig det akademiska skrivandet.

5 Slutord

Utgångspunkten för denna artikel har varit att dagens studenter har två till synes motstridiga uppgifter som de måste förhålla sig till: de ska dels klara av att skriva ett självständigt arbete/examensarbete, dels förbereda sig för det moderna arbetslivets mångskiftande krav på den skrivna kommunikationens område.

Jag har här argumenterat för att det går att förena dessa båda uppgifter inom högskolans ram, och jag har även pekat på ett sätt att åstadkomma detta. Mitt förslag är att utbildningen i akademiskt skrivande kompletteras med ett metaperspektiv på skrivande. Ett sådant perspektiv har jag funnit i Beauforts så kallade expertmodell. Tanken är dock inte att alla studenter till varje pris ska förvandlas till akademiska expertsribenter: dels tar det i regel lång tid och kräver speciella förutsättningar, dels ska som redan konstaterats merparten av studenterna inte bli forskare.¹⁰ Målet för studenternas akademiska skrivande bör sålunda vara relativt modest, om det ska vara realistiskt

Viktigare än att de uppnår ”perfektion” eller blir ”experter” på en viss typ av akademiskt skrivande är därför att studenterna lär sig vad det innebär att verka inom en diskursgemenskap. Vad studenterna behöver är alltså en uppsättning begrepp (exempelvis svarande mot de fem kunskapsdomänerna i Beauforts expertmodell) som de kan relatera sina kunskaper om det akademiska skrivandet till – på köpet får de då också ett sätt att tänka kring skrivande, som kan vara mycket användbart när de senare i livet ska lära sig att behärska nya genrer. Beaufort uttrycker detta mycket träffande i en artikel från 1997:

¹⁰ Jfr Dressen-Hammouda (2008) som bl.a. visar att de som besitter ”disciplinary expertise” inom ämnet geologi använder sig av en mängd speciella uttryck som i regel går nybörjarna i ämnet helt förbi: ”only mastery of the entire semiotic genre chain underlying disciplinary activity will allow students to move beyond writing like novices to reproducing the sort of complex rhetorical positioning characteristic of more experienced writers” (s. 249).

If writing were fully contextualized for students and the overarching framework of discourse community were made explicit, writers would be aided in the necessary boundary crossings from one community of writing practise to another. (s. 486, originalets kursivering)

Utbildningen i akademiskt skrivande blir då inte något slutmål eller självändamål utan snarare ett slags hjälp till självhjälp. Tanken är ju att studenterna ska kunna använda det som de lärt sig på högskolan även efter avslutad utbildning, och det är framför allt då som de ska utveckla sin förmåga så att de blir experter på (en viss typ av) skrivande. För att denna vision ska kunna förverkligas krävs närmare bestämt bland annat följande.

1. Att varje ämne tar ansvar för och utformar sin egen undervisning i akademiskt skrivande. Detta utesluter naturligtvis inte specialisthjälp utifrån, men det är de egna lärarna som är experterna, det vill säga det är i första hand dessa som vet vad som utmärker den aktuella diskursgemenskapen (jfr resonemanget i avsnitt 2 ovan om synen på skrivandet som "situerat").¹¹ Att "bara" använda externa skrivlärare till exempel är sålunda inte tillräckligt.

2. Att skrivkompetens och skrivförmåga betraktas som en förhållandevis komplex uppsättning av kunskaper och färdigheter (det vill säga ungefär som i till exempel Beauforts expertmodell).

3. Att studenterna får tillgång till ett metaperspektiv, vilket bland annat innebär a) en generell begreppsapparat som bidrar till förståelse och medger framtida kunskapsinhämtning, b) en insikt om att skilda skrivuppgifter kräver olika uppsättningar av kunskaper och färdigheter, och c) en förmåga att ta reda på vilka kunskaper och färdigheter som krävs för en viss (typ av) skrivuppgift.

4. Att studenterna får tillfälle att gå igenom den process som det innebär att lära sig en ny genre (eller mer korrekt: att stifta bekantskap med en ny diskursgemenskap) ett antal gånger under sin utbildning, så att de blir ordentligt rustade när de så småningom ska möta arbetslivets skrivutmaningar efter avslutade studier (jfr Bazerman 1995).

Sista ordet i frågan "Hur organiserar man undervisningen i akademiskt skrivande vid våra universitet och högskolor på bästa sätt?" är antagligen ännu inte sagt, men det är hursomhelst min tro att det perspektiv som jag här har presenterat är mycket användbart om ambitionen är att nå det mål som har varit en av utgångspunkterna för den här artikeln, nämligen att dagens studenter ska ges möjlighet att klara såväl de krav som såväl högskolan (examensmålen) som det moderna arbetslivet ställer på dem.

¹¹ Så kallad tyst kunskap kan naturligtvis utgöra ett problem här (se Bohlin 2009 för en relativt färsk genomgång av detta mångtydiga begrepp). Beauforts modell bör dock i så fall vara till god hjälp, eftersom den är utformad för att fånga just de kunskaper och färdigheter som är relevanta i samband med bland annat akademiskt skrivande. Sannolikt är det möjligt att komma längre på explicitgörandets väg än vad man hittills gjort och trots att det är möjligt att göra (se till exempel Hertzberg 1995 som är en undersökning av ett antal skrivläromedel) om man använder sig av den beaufortska modellen (eller någon liknande modell).

Litteratur

- Bazerman, C. (1995). Response: Curricular responsibilities and professional definition. I J. Petraglia (Red.), *Reconceiving writing, reconceiving writing instruction* (s. 249–260). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beaufort, A. (2007). *College writing and beyond. A new framework for university writing instruction*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Beaufort, A. (1999). *Writing in the real world: Making the transition from school to work*. New York: Teachers College Press.
- Beaufort, A. (1997). Operationalizing the concept of discourse community: A case study of one institutional site of composing. *Research in the Teaching of English*, 31(4), 486–529.
- Bizzell, P. (1982). Cognition, convention, and certainty: What we need to know about writing. *PRE/TEXT*, 3(3), 213–243.
- Blåsjö, M. (2007). Medierande redskap. Ett sätt att se på högre utbildning och yrkesliv i samverkan? I S. Matre & T. Løkensgaard Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Bind II. Skrivning og rettleiing i høgere utdanning* (s. 12–22). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Blåsjö, M. (2004). *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. (Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm studies in Scandinavian philology, N.S. 37.) Stockholm: Institutionen för nordiska språk, Stockholms univ.
- Bohlin, H. (2009). Tyst kunskap: ett mångtydigt begrepp. I J. Bornemark & F. Svenaeus (Red.), *Vad är praktisk kunskap?* (s. 55–84). Södertörn studies in practical knowledge 1. Huddinge: Södertörns högskola.
- Brandell, L. (2011/2012). *Hur alarmerande är de minskande ungdomskullarna?* Hämtad den 1 oktober 2012, från www.lilahe.com/alderskullar.pdf.
- Brandt, D. (1990). *Literacy as involvement: The acts of writers, readers, and texts*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Brandt, D. (1986). Text and context: how writers come to mean. I B. Couture (Red.), *Functional approaches to writing: research perspectives* (s. 93–107). Norwood, NJ: Ablex.
- Dias, P. & Paré, A. (Red.). (2000). *Transitions: Writing in academic and workplace settings*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Dressen-Hammouda, D. (2008). From novice to disciplinary expert: Disciplinary identity and genre mastery. *English for Specific purposes*, 27, 233–252.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgaard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. *College English* 41(1), 19–37.
- Freedman, A., Adam, C. & Smart, G. (1994). Wearing suits to class: simulating genres and simulations as genre. *Written Communication*, 11(2), 193–226.
- Geisler, C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: reading, writing and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greene, S. (2001). The question of authenticity: Teaching writing in a first-year college history of science class. *Research in the Teaching of English*, 35 (May), 525–569.
- Hedebö, B. & Polias, J. (2008). *Genrebyrån: en språkpedagogisk funktionell grammatik i kontext*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hertzberg, F. (1995). Uttalte og uuttalte normer for vitenskapelig skriving. I E. Børre Johnsen (Red.), *Virkelighetens forvaltning* (s. 187–205). Norsk sakprosa. Første bok. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, P. (2009). Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik. I *Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (s. 13–27). Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Hyland, K. (2002). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. New York: Longman.
- Karlsson, A-M. & Strand, H. (2012). Text i verksamhet: mot en samlad förståelse. *Språk och stil NF*, 22(1), 110–134.
- Lea, M. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education*, 29(6), 739–756.
- Løkensgaard Hoel, T. (2008). *Skriving ved universitet og høyskolar – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nystrand, M. (1982). *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Brill Academic Pub.
- Rafoth, B. (1988). Discourse community: Where writers, readers, and texts come together. I B. Rafoth & D. L. Rubin (Red.) *The social construction of written communication* (s. 131–146). Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.

- Russell, D. (2003). Preface. I L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker och P. Stray Jörgensen (Red.), *Teaching academic writing in European higher education* (s. V–VIII). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Russell, D. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. I J. Petraglia (Red.), *Reconceiving writing, reconceiving writing instruction* (s. 51–77). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sperling, M. (1995). Uncovering the role of role in writing and learning to write: One day in an inner-city classroom. *Written Communication*, 12(1), 93–133.
- Strand, H. (2006). Vad händer mellan B- och C-uppsats? Studenters skrivutveckling i medie- och kommunikationsvetenskap. *Språk och stil NF*, 16, 35–73.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walvoord, B. & McCarthy, L. (1990). *Thinking and writing in college: A naturalistic study of students in four disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.