

Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter

Maria Eklund Heinonen och Lina Nyroos*
Södertörns högskola, Sverige

Under två decennier har högre utbildning haft breddad rekrytering som målsättning, vilket har fört med sig nya och mer heterogena studentgrupper. En av dessa är studenter med annat modersmål än svenska, och återkommande tenderar deras skrivförmåga att fokuseras i debatten. Att skriva är sammankopplat med det sociala sammanhang där skrivandet sker har beskrivits väl inom fältet *Academic Literacies*. I den här artikeln presenteras en studie med fokus på lärares attityder och förhållningssätt till andraspråksstudenters skrivande. Syftet med studien är att belysa normer som präglar skrivandets sammanhang, för att på så vis få en bättre bild av de förutsättningar som präglar och omgärdar andraspråksstudenters skrivande i olika ämnen under deras utbildningsprogram.

För att undersöka detta har lärares skriftliga respons som rör språket analyserats med avstamp i teorier om respons. De lärare som skrivit responsen har också intervjuats om sin respons med hjälp av *stimulated recall*-teknik. Resultaten visar att lärarnas respons präglas av deras egna erfarenheter, syn på skrivprocessen samt den egna rollen inom utbildningen. Sammantaget visar undersökningen att bristen på kollegial samsyn mellan ämnen inom programmet ger utrymme för parallella normer att existera, vilket resulterar i att studenterna möter ett brett spann av förväntningar på hur texter ska utformas.

Nyckelord: *Academic Literacies*, Akademiskt skrivande, Andraspråksinläring, Respons, Attityder, Normer

Response in focus. Teachers' norms and attitudes towards second language structures in student texts

For two decades, it has been a statutory provision in the Higher Education Act to strive for widening participation. This has led to new and more diverse student groups, one of which being students with a mother tongue other than Swedish. Recurrently, their writing ability tends to be focused in the debate. In the field of *Academic Literacies*, writing is considered to be a socio-culturally rooted practice, in which teachers' attitudes strongly impact the writing process. This article presents a study of teachers' attitudes towards second language students' writing, aiming to shed light on norms and conditions surrounding L2 students' academic writing.

Teachers' written feedback concerning linguistic features has been analysed based on theories on feedback practices. The same teachers have also been interviewed regarding their feedback, using *stimulated recall*-technique. The results show that the teachers' feedback reflect different perspectives on the writing process, as well as their own role in the education system. In sum, the study shows that the lack of collegial consensus allows for parallel norms to exist, which results in the students within the same educational program being exposed to a wide range of expectations regarding how texts ought to be written.

Keywords: *Academic Literacies*, Academic Writing, Second Language Acquisition, Feedback, Attitudes, Norms

*Författarkontakt: Lina Nyroos, e-post: lina.nyroos@sh.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Maria Eklund Heinonen & Lina Nyroos. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Nyroos, L. & Heinonen, M. E. (2023). «Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter», *Högre utbildning*, 13(3), 14–28. <https://doi.org/10.23865/hu.v17.3864>

INLEDNING

Under ett par decennier har högre utbildning haft breddad rekrytering som målsättning (SFS 1992:1434, högskolelagen, 1 kap 5§), vilket har medfört nya och mer heterogena studentgrupper. Denna utveckling följer en internationell trend och har ofta gett upphov till en debatt i media där lärare ger uttryck för studenternas försämrade förkunskaper (Malmström, 2017). Debatten kännetecknas ofta av ett bristperspektiv, dvs. ett tydligt fokus på studenternas försämrade förmåga att läsa och skriva akademiska texter i olika ämnen. Betydligt mindre fokus har legat på hur högre utbildning kan – och kanske bör – möta de nya studentgruppernas behov. En av de grupper som åsyftas med breddad rekrytering är studenter med annat modersmål än svenska. Dessa har ofta en dubbel utmaning framför sig eftersom de dels ska lära sig svenska på en hög akademisk nivå, dels ska tillägna sig avancerat ämnesinnehåll inom olika ämnen. Att tillägna sig nya akademiska diskurser kan vara krävande redan för studenter med svenska som modersmål, vilket innebär att det ofta blir en särskild utmaning för andraspråksstudenter (Ask, 2007; Staaf, 2015).

I den här artikeln presenterar vi en studie med fokus på lärares attityder och förhållnings-sätt till studenters skrivande i olika ämnen inom samma utbildningsprogram, med särskilt fokus på vad som kan benämnas som normbrott: brott mot stavningskonventioner, böjningsregler och genrespecifika drag. Studien fokuserar särskilt på normbrott frekventa i texter skrivna av L2¹-studenter. Eftersom allt fler högskolelärare kommer i kontakt med dessa texter innehåller artikeln en kortfattad översikt över drag som ofta utmärker L2-texter (se *Analys av typiska andraspråksdrag i texter* nedan). Då syftet med studien är att beskriva hur lärarna genom sin respons etablerar normer, ger vi också en sammanfattning av forskning om respons och akademiskt skrivande. Avslutningsvis formuleras några implikationer relevanta för högre utbildning.

Forskning om skrivande i olika akademiska sammanhang fokuserar delvis på slutprodukten (texten), men också i hög grad på den miljö som omgärdar skribenten och skrivprocessen eftersom skrivandet ses som en socialt situerad praktik. Forskningen visar att förutsättningarna i form av förväntningar, rådande normer och resurser i hög grad påverkar vilka möjligheter som ges för studenter och doktorander att utveckla sitt skrivande under sina utbildningar. Att lärares och handledares attityder i hög grad präglar skrivprocessen har beskrivits väl inom fältet *Academic Literacies* (härefter AL).² Ett sätt att belysa detta på är genom att undersöka den respons som lärarna ger på studenternas texter, med särskilt fokus på de kommentarer som rör språket. En analys av responsen kan belysa normer som präglar skrivandets sammanhang (Lea & Street, 1998), för att på så vis få en bättre bild av de förutsättningar som präglar och omgärdar L2-studenters skrivande i olika ämnen under deras utbildning.

STUDIEN: DESIGN OCH GENOMFÖRANDE

Studien som presenteras är uppbyggd i två steg där det första fokuserar på studenttexter med tillhörande lärarsvar. Därtill kommer intervjuer med lärarna om såväl texterna som deras svar. Med utgångspunkt i det övergripande syftet kommer vi att undersöka vad och hur

1 L2 används som förkortning för att hänvisa till en individs *andraspråk*, medan L1 syftar på *förstaspråk*. I texten används *andraspråk* omväxlande och synonymt med L2.

2 *Academic Literacies* låter sig inte översättas med lätthet och vi har som många andra valt att inte översätta det (jfr Lennartson-Hokkanen, 2016).

lärarna kommenterar i studenttexter som innehåller utmärkande L2-drag, samt hur de förhåller sig till dessa texter och textskribenter. Det innebär att vi i enlighet med Lea och Street (1998) betraktar enskilda lärares responser som uttryck för diskurser och inte som uttryck för deras egen person. Studenttexterna är hämtade från olika ämnen och delkurser inom lärarutbildningen. Studenterna befinner sig ungefär i mitten av sin utbildning, men av hänsyn till deltagarnas anonymitet specificeras inte ytterligare vilken inriktning eller vilken kurs som materialet är hämtat ifrån. Texterna har valts ut genom att de analyserats med fokus på L2-drag (se mer om detta nedan). På så vis har vi identifierat texter med frekventa L2-drag. I huvudsak förekommer inga personuppgifter i studenttexterna, men i de enstaka fall där namn funnits med har dessa raderats före analys då det är texten som står i fokus. Det är värt att understryka att studien endast undersöker språkbruk och inte intresserar sig för koppling till person.

Under den termin som materialet samlades in tillfrågades alla vid det tillfället undervisande lärare om de ville delta i intervju. Deltagandet var därmed frivilligt och skedde efter information om studien. Fem lärare, alla med mångårig erfarenhet av undervisning på lärarprogrammet i olika ämnen, medverkade i intervjustudien. Gemensamt för alla fem var att de gav uttryck för stort engagemang i sin undervisning, och det bör beaktas att det ofta är just personer som själva har stort intresse för ämnet som ställer upp på intervju. Vi gör inte anspråk på att måla en fullskalig bild av det vi undersöker, utan den här studien syftar till att visa exempel på hur lärare på lärarutbildningen resonerar kring respons i allmänhet och sin egen respons riktad till L2-studenter i synnerhet.

Intervjuerna är semistrukturerade och ordnade i tre block. I det inledande blocket ställdes bakgrundsfrågor om lärarens undervisningserfarenhet, och i det andra blocket efterfrågades lärarnas allmänna reflektioner kring respons utifrån olika aspekter. I det tredje blocket, som innehåller inslag av *stimulated recall* (Haglund, 2003), fick lärarna se studenttexter som de själva hade bedömt samt deras egen respons på den texten. Avsikten med *stimulated recall*-teknik är att skapa en länk mellan en situation i förfluten tid och nutid genom att använda ett material (exempelvis inspelning eller en text) som ska underlätta förutsättningarna för att framkalla minnen. Tanken är också att materialet skapar en objektiv referenspunkt av en situation som ägt rum tidigare, då den finns tillgänglig som objekt i intervjusituationen. I våra intervjuer visades valda delar av studenttexterna i ett första skede och läraren ombads att tänka högt kring textstycket. Efter att det gjorts fick läraren läsa sin egen respons och prata fritt kring denna. I syfte att skapa en så informell situation som möjligt genomfördes intervjun i ett mindre mötesrum och relativt gott om tid hade avsatts.

Intervjusituationen måste alltid beaktas som det sammanhang den är, dvs. en social situation specifikt konstruerad för forskarens syfte. Det går aldrig att helt utesluta att de reflektioner och åsikter som yttras i intervjuerna medvetet eller omedvetet anpassas till intervjusituationen och därmed inte återspeglar hur läraren tänker eller gör i verkligheten. Potter och Hepburn (2005) menar att intervjusituationen kan vara ett problematiskt format eftersom det är en ny social situation som skapar nya kategorier (till exempel *intervjuad* och *intervjuare*), samt att intressekonflikter kan uppstå för den intervjuade vad gäller intervjusituationen och situationer som återberättas i intervjun. Den intervjuade anpassar sig alltid i någon mån till det asymmetriska förhållande som uppstår mellan parterna som en följd av att intervjuaren har mandat att i hög grad styra turtagning, ämnesintroduktion och ämnesbyte. I vår studie uppmuntras de intervjuade lärarna att berätta om situationer där de befunnit sig i en överordnad institutionell roll, där de bedömt och examinerat studenter. Rollerna blir annorlunda i intervjusituationen, eftersom

intervjupersonerna vet att den som intervjuar också är lärare (och forskare) och därmed kan förväntas dela vissa erfarenheter. Det gör det möjligt att konstruera en gemensam kollegial blick på det som återberättas.

SPRÅKINLÄRNING OCH SKRIVUTVECKLING – PROCESSER I MÅNGA STEG

För att analysera våra material har vi tillämpat flera olika teoretiska perspektiv. Här sammanfattar vi dessa genom att belysa några viktiga begrepp som har betydelse för vår studie. Vår förhoppning är också att sammanfattningen kan skapa möjlighet för lärare verksamma i olika ämnen inom högre utbildning att reflektera kring sin egen praktik i relation till teorier om skrivutveckling och respons. Vilken syn och vilket perspektiv på skrivande och skrivutveckling har du som läser denna text?

Gemensamt för de perspektiv som vi använt är att de betraktar såväl språkinläring som skrivutveckling som processer innehållande många komplexa steg. En utgångspunkt är att de allra flesta människor som lär sig nya språk har möjlighet att avancera till de översta nivåerna, men beroende på förutsättningar kommer behovet av stöd att variera. På 1970-talet utvecklades *interimspråksteorin* (Selinker, 1972) vilken betraktar språkinläring som ett eget språkssystem av tilltagande komplexitet (Abrahamsson, 2009). Inläraren betraktas som en kreativ konstruktör som utvecklar det nya språket i samspel med omgivningen och inre kognitiva processer. Utvecklingen betraktas gå stegvis och texter med typiska L2-drag utgör därmed naturliga och förväntade utvecklingssteg.

Genom en förväntan på att språket helt ska sakna spår av andra språk aktualiseras begreppen *enspråkig* och *flerspråkig norm*, där den förra helt enkelt innebär en avsaknad av typiska andraspråksdrag. Enligt denna norm uppfattas avvikelser i L2-texter som brister, och normen ställer kravet på att andraspråksanvändare förväntas utveckla en s.k. dubbel enspråkighet, dvs. förmåga att behärska de båda språken på samma nivå som en förstaspråkstalarare skulle göra (García, 2009). För den som tillägnar sig ett andraspråk senare under uppväxten eller som vuxen kan det dock betyda att man aldrig kommer att behärska språket helt enligt normen (Abrahamsson & Hyltenstam, 2013). På senare tid har man ifrågasatt rimligheten i en sådan förväntan och istället börjat tala om en flerspråkig norm, som ser inlärarens hela språkliga repertoar som en resurs (Cummins, 2000).

Att lära sig skriva texter som är anpassade till nya sammanhang kan jämföras med att lära sig ett nytt språk (Gee, 2015). Ett forskningsfält som intresserar sig för skrivande i olika akademiska kontexter är *Academic Literacies* (AL). Inom AL betraktas skrivandet som en *social praktik*, vilket betyder att texten färgas och formas av det specifika sammanhang inom vilken skrivandet äger rum (Lillis & Scott, 2007). Det innebär att texter inom olika ämnen ser lite olika ut beroende på traditioner och förväntningar. Lea och Street (1998) beskriver tre perspektiv på skrivande och litteracitet, som är delvis sammanlänkade. Varje perspektiv har olika fokusområden och belyser olika nivåer av skrivprocessen. Den första nivån handlar om studentens *studiefärdigheter* och betraktar litteracitet som en individuell färdighet som kan tränas upp med rätt hjälp. Emfas ligger ofta på *vad* som är fel och hur detta kan rättas till (Lea & Street, 1998, s. 159). Läraren betraktas vara experten och studentens handlingsutrymme begränsas till att korrigera särskilda fel. Den andra nivån betonar *akademisk socialisering* och bygger på föreställningen om att akademien utgörs av en särskild kultur som studenten ska socialiseras in i. *Vad* kompletteras med *hur*, och här konstrueras akademien som en homogen och statisk instans där medlemmars tillträde bygger på hur väl de avkodat och anpassat sig till de institutionella förväntningarna. På den översta nivån, *Academic Literacies* (som ofta

benämns *AL-perspektivet*), sätts institutionen i centrum: vilka *diskurser och maktförhållanden* är i rörelse här och vilka förutsättningar skapas genom dessa? Här betraktas alltså skrivandet som något som färgas och präglas av de traditioner och förväntningar som råder inom de olika ämneskulturerna.

Lea och Street (1998) beskriver hur lärare kan anta olika förhållningssätt vilka svarar mot de olika nivåerna som beskrivs ovan. De lärare som anammar ett *AL-perspektiv*, det vill säga den översta nivån, har förmågan att se alla nivåerna i samverkan. Studenten behöver ha vissa kognitiva färdigheter och de behöver tolka sammanhangets förväntningar. Men – med makt-perspektivet för ögonen innebär det också att det är institutionens uppgift att stötta och hjälpa studenten med den tolkningen. Läraren som institutionens representant måste inse sitt maktövertag och våga ifrågasätta invanda normer, vilka kan utmanas med nya deltagare.

Hur kan olika former av respons påverka studenternas skrivutveckling?

Att respons spelar en central roll för studenters litteracitetsutveckling har belysts i en rad studier (Black & William, 1998; Blücker, 2010; Dysthe, 2011; Hattie & Timperley, 2007). En vanlig distinktion är den mellan *formativ* och *summativ* respons, där den senare ges i slutet av en kurs eller ett moment som en motivering för ett visst betyg/omdöme (Black et al., 2003; Lundahl, 2011, s. 52). Den formativa ges istället under processen och har stor potential för att utveckla skrivandet då den ger möjlighet för studenten att revidera texten med hjälp av responsen. Oavsett om responsen är formativ eller summativ kan den belysa olika nivåer i själva texten. Dessa illustreras i en modell som kallas *texttriangeln* (Hillocks, 1987), med nivåer från global till lokal nivå. Global nivå omfattar *syfte, mottagare, innehåll, texttyp* och *struktur*, medan den lokala omfattar mer ytspråkliga fenomen såsom *meningsbyggnad, ordval* och *grammatik*. Det som brukar betraktas vara L2-drag, och som fokuseras i den här studien, kan räknas till den lokala nivån.

Av störst vikt för vår studie är Hoels (2001) olika former av responsfokus: *läsarfokuserad, kriteriefokuserad* och *skribentfokuserad respons*. Den *läsarfokuserade* responsen utgår från läsarens subjektiva reaktioner på texten utan tydlig förankring i givna kriterier eller uttalade normer. I den avslöjas hur läsaren uppfattar och kanske till och med upplever texten. Den *kriteriefokuserade* responsen däremot sätter texten och kriterier i centrum, vilket gör det tydligare för skribenten vad som förväntas och vad som behöver åtgärdas. Genom att såväl läsaren som skribenten är mer osynliga blir denna respons mer objektiv än den skribentfokuserade. Även den läsarfokuserade responsen utgår förstås från någon form av norm eller kriterier, men dessa är mer subjektiva och implicita och skiljer sig från den förra då dessa kriterier inte är uttalade för skribenten. Läsaren är inte heller alltid medveten om dessa normer, utan det är kanske först när texten bryter mot normerna som de framträder. Den *skribentfokuserade* responsen förmedlas utifrån pedagogiska och psykologiska aspekter och fokuserar på skribenten som ägare av texten, där responsen ofta förs fram som förslag eller i form av frågor till texten, snarare än direkta direktiv eller korrigeringar (Hoel, 2001). Därigenom tillskrivs skribenten handlingsutrymme och därmed agens. Här finns också utrymme för att responsen fungerar relationsskapande, då läraren visar tilltro till studentens förmåga att använda responsen, vilket kan bädda för ett förtroende upprättas (jfr Lee & Schallert, 2008).

I praktiken förekommer sällan responstyperna som beskrivs ovan i renodlad form även om viss övervikt kan förekomma, vilket vi skriver mer om under våra resultat. Alla tre typer kan också i högre eller lägre grad utgöra *konstruktiv respons*, där textens förtjänster lyfts fram och

en tydlig riktning för det fortsatta skrivandet pekas ut med hjälp av konkreta förslag (Lauvås & Handal, 1998). Motsatsen är en oklar respons som saknar kriterier och där brister pekas ut utan konkreta förbättringsförslag (Weaver, 2006). Den konstruktiva responsen har alltså beröringspunkter med interimspråksteorin och AL, då de alla betraktar studenters språk och skrivande som en utvecklingsprocess. Det ska understrykas att dessa perspektiv inte innebär att språkliga normer och språklig korrekthet är oviktiga eller inte ska uppmärksammas. Vad som avses är istället att man ser studenters skrivande i ett visst sammanhang – som en process under utveckling, där man i responsen möter studenterna där de befinner sig och explicit stöttar dem i utvecklingen mot målet.

DE UNDERSÖKTA STUDENTTEXTERNA – URVAL OCH LÄRARRESPONS

I vår studie fokuserar vi på hur lärare uppfattar och ger respons på typiska L2-drag i studenttexter. För att identifiera sådana har vi valt ut texter med vissa drag, grundat på vad tidigare forskning beskrivit som typiska andraspråksdrag. Urvalsprocessen innebär därmed att L2-texterna utgör en *objektiv referenspunkt*. Här har vi således utgått från en enspråkig norm (se ovan), men det betyder inte att vi anser dessa texter vara problematiska – endast att vi objektivt kan identifiera dem som L2-texter. Genom att utgå från språkliga kriterier har urvalet kunnat göras utan att någon (student/lärare) behövt kategorisera sig själv eller någon annan. Urvalet har också möjliggjort ett material av texter med drag som brukar associeras med L2-drag, vilket skapat ett lämpligt underlag för reflektion i intervjuerna.

Analys av typiska andraspråksdrag i texter

Hur inlärningen av svenska som andraspråk ser ut är förhållandevis väl utforskat (se t.ex. Abrahamsson & Bylund, 2012; Pienemann & Håkansson, 1999; Philipsson, 2013). Det finns också en hel del forskning om vilka strukturella drag som utmärker avancerade inlärare och deras språkproduktion, och dessa drag blir allt mindre frekventa ju mer avancerad inläraren blir (Ekberg, 2013). Exempel på strukturella drag som fortfarande kan förekomma på mer avancerade nivåer är avvikelser vad gäller *genus*, *bestämmdhet*, *kongruens*, *ordföljd*, *ordval* och *ordkombinationer* samt ett mindre förtätat och mer vardagligt språk med *talspråkliga inslag* (Ekberg, 2013; Staaf, 2015). (Se exempel i tabell 2 nedan.) I ett första steg analyserades samtliga texter på de kurser som de medverkande lärarna lämnat respons på (se tabell 1). Texterna är av varierande längd, och de analyserades med hjälp av felanalys där avvikelser från målspråksnormen identifierades och förklarades (Corder, 1967).

Tabell 1. Materialöversikt

Lärare	Antal texter	Varav texter med L2-drag	Underlag till intervjun
A	12	3	2
B	18	6	2
C	20	2	2
D	10	2	2
E	7	1	1
<i>Totalt</i>	<i>67</i>	<i>14</i>	<i>9</i>

För varje lärare valdes sedan två texter med typiska L2-drag ut (i ett fall fanns endast en sådan text). Valet av texter föll på dem som uppvisade en bred representation av flera drag. Syftet har inte varit att göra en fullständig felanalys av skribenternas språkproduktion utan att fastställa att det verkligen handlar om en uppenbar L2-text samt att ge en bild av vilken typ av strukturer det kan handla om. I tabell 2 ges ett exempel på hur analysen har gått till och vilka L2-drag som identifierats, i fallande ordning med början i de mest frekventa dragen:

Tabell 2. Exempel på förekomster av L2-drag (Lärare A, text 1)

L2-struktur	Antal	Exempel
Bestämmdhet	26	Gäller bestämd/obestämd form på substantivet: <i>När jag reflekterar kring *barns handlingar</i> (i detta fall avses specifika barn i en given situation och borde därför vara <i>barnens handlingar</i>).
Böjningsform	22	Omfattar böjningsform för substantiv (singular/plural, bestämd/obestämd form vid kongruensböjning, numerus- och genuskongruens samt verbform): <i> dessa är ofta *skapad efter modellen samt ... men när barnen fick titta på ljudbok *uppfatta jag det som att de behöver nya sätt att läsa.</i>
Utelämnat ord	5	Gäller vanligtvis utelämnat subjekt, verb eller konjunktion, som ”och” i följande exempel: <i>Sara och Miriam kommer springande mot stolarna *säger ”Batman, jag vann”.</i>
Ordval/uttryck	4	Här ingår framför allt <i>approximationer</i> (ord med närliggande men inte korrekt betydelse) men också avvikande bruk av uttryck, t.ex.: <i>... vilket behövs för att *anordna ett barnperspektiv samt *på så sätt och vis.</i>
Preposition	4	Omfattar framför allt felaktig preposition, men också utelämnad preposition: <i>Anders beskriver *till sin kompis att ... och jag var uppmärksam *om vilka böcker som hade ...</i>
Ordföljd	3	Omfattar typiska avvikelser från svensk syntax såsom felaktig placering av satsadverbial i vissa bisatser, t.ex. <i>Vilket kan *delvis vara ett resultat av den effekt och villkor som ...</i> Ett annat typiskt L2-drag är spetsställning utan omvänd ordföljd, något som dock inte förekommer i den här texten. Ett exempel på detta från en annan studenttext som inte ingår i den här studien är: <i>*Imorgon jag ska studera.</i>
Genus	1	Innebär val av korrekt genus hos substantiv (utrum/neutrum) t.ex. <i>*en perspektiv.</i>

Lärarnas skriftliga respons på andraspråksstudenternas texter

I det följande analyseras exempel på skriftlig respons från de fem lärarna med utgångspunkt i responsens fokus och språkliga nivåer i texten, särskilt i fråga om L2-drag enligt ovan. Exempelen har valts för att de är illustrativa och speglar olika typer av respons. De är något modifierade för att undvika möjlig identifiering. Ibland har delar utelämnats av samma skäl, dock utan att det innehåll som ligger till grund för analysen ändrats.

Exempel 1.

bra undervisa om detta dvs varför saker fungerar som de gör och vad det får för konsekvenser för människa och samhälle när ni kommer ut i skolan, då blir jag nöjd. (Betyg: G)

Det första exemplet utgörs av en kortfattad respons utan språklig orientering, varken implicit eller explicit, där fokus ligger på innehållet. Den kan betecknas som läsarfokuserad då läsarens reaktion anges explicit ("då blir jag nöjd"), men också skribentfokuserad, då den är framåtblickande och uppmuntrande samt lyfter skribenternas blivande identitet som lärare. Responsen uttrycker inte heller några tydliga kriterier.

Exempel 2.

Du har valt en relevant situation och beskriver den väl. Du utgår inte riktigt från en tydlig frågeställning, vilket kanske hade kunnat hjälpa dig att skapa en tydligare röd tråd. Du förankrar dina argument i flera källor i kurslitteraturen. Citaten är långa i en så kort text som denna dock. Otydligt om den första delfrågan. Lite otydligt om det som har med den andra delfrågan att göra. Många insiktsfulla resonemang om det teoretiska begreppet. (Betyg: G)

Exempel 2 exemplifierar kriteriefokuserad respons då de kriterier som uppfylls i texten (en relevant situation beskrivs, argumenten förankras) och saknas (en tydlig frågeställning, citaten är långa) nämns uttryckligen (Hoel, 2010, s. 153). Detta betyder att förväntningar och normer kring hur en text ska se ut görs tydliga för studenten. Du-tilltalet skapar en relation mellan läsaren och skribenten, vilket ger en dialogisk ton och gör skribenten synlig – något som är ett drag förknippat med skribentfokus. Det finns också en uppmuntrande ton vilket är typiskt för skribentfokuserad respons, där skribenten tillskrivs agens och kompetens (Hoel, 2010, s. 154). På så sätt blir responsen framåtblickande snarare än att fokusera på brister, även i de fall där sådana lyfts: "Du utgår inte riktigt från en tydlig frågeställning, vilket kanske hade kunnat hjälpa dig att skapa en tydligare röd tråd." Här framgår att en tydlig frågeställning är målet vilken hade kunnat skapa sammanhang i texten, något läraren tycks förutsätta att studenten klarar.

Den språkliga nivån berörs implicit i en rad formuleringar som: "beskriver den väl", "tydlig frågeställning", "röd tråd", "citatteknik", "otydligt". Däremot finns inga explicita kopplingar till just L2-dragen, även om de implicita kommentarerna om språket (t.ex. "otydligt") kan indikera att läraren reagerat på dessa. Sammantaget ger detta en i huvudsak positiv respons med inslag av såväl kriterie- som skribentfokus. De språkliga kommentarerna som förekommer är implicita och därmed något vaga. Man kan fråga sig om studenten förstår vad läraren vill att hen ska ta med sig.

Exempel 3.

Referenshantering och språkbehandling: Referenserna är inte riktigt korrekt skrivna. De måste följa Harvardguiden helt och hållet. Texten följer inte skriftspråksnormer utan innehåller många språkliga problem. Det handlar bl.a. om meningsbyggnad, ofullständiga meningar, böjningsfel, särskrivning, stavfel och felanvända ord och uttryck. Du använder också flera talspråkliga uttryck som inte passar i akademisk text. På grund av detta blir det ofta otydligt vad du menar.

Betyg: Underkänd, främst eftersom din text språkligt ligger långt från korrekt skriftspråk. Detta är orsaken till många av de innehållsliga oklarheterna. Ta för vana att alltid läsa din text högt för dig själv innan du lämnar in den. Då blir det lättare att upptäcka fel och otydligheter. Du behöver arbeta mycket med ditt skriftliga språk för att dina texter ska bli tydliga och korrekta. Om jag ska ge dig ett allmänt råd så är det att läsa, lyssna och skriva mycket. Läs nyheter varje dag, lyssna på talad radio (t.ex. Sveriges Radio P1) om ämnen som intresserar dig. Lägg märke till grammatiska mönster! Skriv också texter för dig själv. Använd ordlistor och skrivhandböcker. Du kommer att utvecklas mycket! Jag rekommenderar också att du vänder dig till Studieverkstan för att lära dig mer om akademiskt skrivande och om hur du kan utvecklas som akademisk skribent.

Läraren som gett kommentarer i exempel 3 använder en matris med kriterier utifrån texttriangelns nivåer. (Dessa är *Övergripande*, *Syfte och bakgrund*, *Uppläggning och genomförande*, *Resultat*, *Diskussion* samt *Referenshantering och språkbehandling*.) Exemplet visar lärarens respons kopplat till det språkliga kriteriet (*Referenshantering och språkanvändning*), samt den utförliga motiveeringen till betyget. Den språkligt orienterade responsen är explicit: ”Texten följer inte skriftspråksnormer utan innehåller många språkliga problem”, där bland annat typiska L2-drag radas upp (meningsbyggnad, böjningsfel, felanvända ord). Även mer implicita uttryck som ”otydligt” ges en explicit, språklig förklaring: ”På grund av detta blir det ofta otydligt vad du menar” och ”Detta är orsaken till många av de innehållsliga oklarheterna.” Däremot illustreras inte de många språkliga problemen med konkreta exempel från texten, vilket kan göra responsen svårtolkad.

Responsen är dessutom tydligt skribentfokuserad eftersom det i du-tilltal ges många konkreta, framåtblickande råd om hur studenten kan bearbeta sin text: ”Ta för vana att alltid läsa din text högt för dig själv innan du lämnar in den”, men också utveckla sitt språk och sitt skrivande i stort: ”Om jag ska ge dig ett allmänt råd så är det att läsa, lyssna och skriva mycket.” Här finns också uppmuntrande inslag, den nedslående responsen till trots: ”Du kommer att utvecklas mycket!” Här tillskriver läraren skribenten agens och visar tilltro till förmågan att använda de föreslagna strategierna. Därmed kan du-tilltalet också förmodas fungera relationsskapande.

Sammantaget är denna respons starkt kriteriefokuserad men också skribentfokuserad, där hänsyn tas till *var* skribenten befinner sig i sin språkutveckling och *vad* studenten behöver göra för att komma vidare i uppmuntrande och framåtblickande ordalag, och i form av många

konkreta råd om hur hen kan bearbeta sin text men också utveckla sitt skrivande och sin språkfärdighet. Språkliga aspekter kommenteras alltså explicit, däribland typiska L2-drag, dock utan konkreta exempel.

Exempel 4. (Stavfel som förekommer i exemplet förekommer i original.)

Hej!

Jag kan tyvärr inte godkänna din uppgift av flera skäl. Främsta anledningen är att den frågeställning som du skriver att du ska undersöka är oklar. Den första delfrågan bygger på ett påstående. Varifrån kommer detta påstående? Du gör även andra påståenden i texten som inte beläggs. Den andra delfrågan handlar om vad som är bäst. Vad menar du med bäst? Ingen av frågorna besvarar du i din genomgång.

Det är oklart vilka studier du inkluderat och vilka du exkluderat. Hur har du gjort urvalet?

Din uppgift ska innehålla en kort beskrivning av de studier du utgår ifrån. Så här står det i instruktionen. "Beskriv kort studierna (när, var, hur, varför?, typ av studie?) och de slutsatser som kan dras." Det framgår inte av din text hur studierna gjorts.

Din text behöver språkgranskas. Du har bl.a. särskrivningar (t.ex. två i rubriken), ofullständiga meningar, citat som inte är integrerade i texten och felaktiga prepositioner, börjningar och ordval.

Som du förstår är det mycket som inte håller i den text du lämnat in. Jag förstår att du börjar om från början. Hör gärna av dig om du vill prata om hur du ska gå vidare.

Responser i exempel 4 inleds med ett läsarfokus som motiverar och även beklagar varför uppgiften underkänns: "Jag kan tyvärr inte godkänna din uppgift av flera skäl." Därefter är det oklart om responserna har läsar- eller kriteriefokus, då stort fokus ligger på brister. Det blir därmed ottydligt om argumenten är objektiva eller av mer subjektiv, läsarfokuserad karaktär. Dock finns en koppling till instruktionen längre fram som ger kriteriefokus: "Så här står det i instruktionen."

Responserna har också skribentfokus men med en ton som kan uppfattas som något skuldbevärgande (Hoel, 2010, s.156) där hänsyn inte tas till pedagogiska och psykologiska aspekter utan snarare uttrycker reaktioner hos läsaren. Frågor av typen "Varifrån kommer detta påstående?" ger intryck av ifrågasättande och direkt kritik genom att fokus ligger på hur skribenten gjort och i viss mån tänkt, vilket ger ett negativt skribentfokus utan vägledning. Det går visserligen att läsa in kriterier, t.ex. att det ska finnas en frågeställning, men det framgår inte varför frågeställningen

är oklar. Hoel lyfter visserligen frågor som en positiv strategi för att ge utmanande respons och uppmärksamma skribenten på problem och möjliga lösningar, men väldigt direkta frågor kan snarare uppfattas som ett ifrågasättande av hur skribenten tänkt och gjort. De kan även uppfattas som förvirrande om de inte kompletteras med instruktioner, särskilt för studenter med erfarenhet från mer auktoritära utbildningssystem (Hoel, 2010, s. 158–160).

Det ges också explicit språklig respons, eftersom språkgranskning efterlysas. Här har skribenten inte längre någon självklar egen agens utan någon annan skulle kunna granska och bedöma, vilket kan tolkas som att läraren inte tror studenten om att klara det på egen hand. Ett antal fel radas upp, varav vissa typiska L2-drag. Påpekandet att "[d]u har bl.a. särskrivningar (t.ex. två i rubriken)" blir ett tydligt bristfokus där du-tilltalet ger en något anklagande ton istället för att fungera som förklarande exempel.

Avslutningen, "som du förstår", liksom att mycket "inte håller" kan också uppfattas som skarp kritik, vilket i kombination med uppmaningen att "börja om från början" blir ett tydligt underkännande av hela texten; här finns alltså inget som är värt att behålla. Därmed blir responsen inte konstruktiv (Lauvås & Handal, 1998). Den sista meningen är däremot framåtblickande och erbjuder studenten att diskutera responsen med läraren, dock med fokus på skribenten och inte på texten ("... hur du ska gå vidare").

INTERVJUERNA

Analysen ovan av lärarnas respons visar en stor variation i kommentarerna både vad gäller fokus generellt och mer specifikt inriktat på den språkliga nivån. I det här avsnittet fördjupar vi oss i hur lärarna i intervjuerna förhåller sig till studenternas texter och den respons de gett.

Lärarnas förhållningsätt och perspektiv på språkliga normavvikelser

En generell reflektion kring respons som praktik är att flera lärare gav uttryck för att respons har en tydlig social funktion; den ger en bekräftelse till studenten på att någon har läst det de skrivit. Här synliggör lärarna den sociala aspekten och hur text och respons blir till redskap för relationen mellan lärare och student – oavsett studentens prestation. I samband med detta nämner flera lärare att de också brukar skriva mer allmänna kommentarer som de "vill skicka med till kommande uppgifter". Här speglas en syn som placerar studenten och läraren i ett skeende som spänner över tid, där läraren ser sig som någon studenterna möter på vägen genom deras utbildning. Det här resonemanget kan ses som ett uttryck för ett *AL-perspektiv*, där studenten betraktas behöva uppmuntran, och där den enskilda inlämningsuppgiften är en i raden av uppgifter i utbildningsprocessen som inbegriper olika ämneskontexter.

Majoriteten av lärarna säger att studenterna å ena sidan alltid vill ha mer respons, men att de å andra sidan oftast blir glada även av kortfattad respons. De säger också att de på olika sätt utvecklat en medvetenhet om att de flesta lärare tycks göra olika, något som Lea och Street kallar för *course switching* (1998, s. 161). *Course switching* ska förstås som en parallell till Gumperz begrepp *kodväxling* (Gumperz, 1977) och innebär att studenterna rör sig mellan olika ämnen, vilket för med sig att de när de rör sig mellan olika kurser då även rör sig mellan olika diskurser och förväntningar. En lärare säger att det krävs en flexibilitet och en pragmatisk inställning till bedömningen av språket. Hen säger att det inte går att komma in på en kurs i mitten av programmet och gå hårt åt språket om detta inte gjorts tidigare: det går inte att "gå in på termin fem och ändra reglerna. Nu har studenten kommit så här långt och då ser språkdräkten ut så här." Läraren menar att det är ohållbart att en enskild lärare ska ta på sig uppgiften att styra upp språket på en viss kurs med en viss uppgift. Vad läraren signalerar här är en brist

på samsyn bland lärarna som kommer från olika ämnen och undervisar inom ett och samma program. Den här läraren, som har många års erfarenhet av att undervisa på programmet, visar sig vara lyhörd för de krav som finns inbyggda i utbildningens organisation och som omöjliggör att den enskilde läraren ändrar spelreglerna. Hens inställning, som kan ses som ett uttryck för Lea och Streets *AL-perspektiv*, är också ett tydligt tecken på en omsorg om studenten som inte ska bli lidande på grund av brister i organisationen. Inställningen vittnar om en medvetenhet kring den makt som lärarna och utbildningen har, och att det är viktigt att dessa maktasymmetrier synliggörs.

Flera av lärarna betonar att fler insatser borde göras för att stötta studenterna i deras språkliga utveckling. Majoriteten av dem som intervjuas understryker att ”vi har de studenter vi har” och att dessa måste tas om hand på olika vis. Flera vittnar om att de i olika sammanhang diskuterat olika konkreta åtgärder, som exempelvis extra handledning för vissa studenter. Svårigheterna med dessa åtgärder lyfts, däribland hur dessa studenter ska väljas ut och vem som bör ansvara för dessa åtgärder. De lärare som inte undervisar i språkliga ämnen säger att de inte är de bäst lämpade för att ta hand om problemen, men att de samtidigt förstår det problematiska i att alla problem som relaterar till det språkliga lämnas till lärare i språkämnen. I dessa resonemang synliggör lärarna att de ser på sin roll som en del av en stor – och många gånger snårig – helhet. De lyfter också spänningen mellan rena ämneskunskaper och språkkunskaper: Vem har egentligen ansvar för vad? En pragmatisk inställning här är att formulera kriterier som handlar om *begriplighet*. En lärare säger att hen oftast fokuserar på om hen *förstår* och försvarar också det med att uppgifterna är innehållstunga.

Det förefaller finnas en skillnad i synen på den egna kompetensen som språkgranskare bland lärarna beroende på ämnesmässig hemvist. De lärare som inte undervisar i språkvetenskapliga ämnen säger att de saknar kunskap och terminologi för att korrekt kommentera normavvikelser i text. Detta leder till att de i många fall undviker att peka ut språkliga brister. Men, när de under intervjun uppmanas att reflektera över språket i studenttexter med tydliga normavvikelser kan de ofta både ringa in avvikelser och avgränsa problemen till att handla om *prepositioner*, *bestämning* eller *böjning av verbladjektiv*. De identifierar också normbrott i form av s.k. *hyperkorrektion*, som innebär att studenten använder onödigt komplicerade ord i hopp om att få till en akademisk stil, men där det snarare får motsatt effekt.

Lärarnas reflektioner kring den egna responspraktiken

När lärarna reflekterar kring sin respons och tillhörande studenttext framträder några olika perspektiv och förhållningssätt, ofta kopplade till hur de ser på sig själva och studenten i relation till utbildningen i sin helhet. Några ger uttryck för en syn på lärarutbildningen som en organisation som är relativt statisk och där läraren har en fast position. Dessa lärare tenderar att betona och ställa krav på specifika färdigheter och betraktar studenterna som några som ska insocialiseras i en viss gemenskap. Dessa lärare har enligt Hoels modell ett läsarfokus och/eller kriteriefokus, där det är studentens uppgift att skriva en text som läraren förstår, och som uppfyller på förhand uppsatta, men inte alltid tydliga, kriterier. Lärarna blir i den rollen till *gatekeepers* (Erickson & Shultz, 1982), vilka avgör vilka studenter som gör rätt eller fel i relation till specifika uppgifter och kriterier.

I motsats till perspektivet ovan finns det mer AL-präglade perspektivet som ger uttryck för utbildningen som ett mer dynamiskt system, där läraren också intar en mer flexibel position. Flera av de lärare som har ett *AL-perspektiv* tycks ha en tendens att relatera till studentens position i högre grad. Detta görs på flera sätt, bland annat genom att läraren ger uttryck för att förstå

eventuella problem som studenten står inför i samband med uppgiften. En lärare tar upp sin egen frustration när hen ska skriva avancerade texter på engelska och säger att det måste vara så det är för vissa studenter som har svenska som L2. En annan lärare tar upp att hen upplever sig ha haft svårigheter att alltid uttrycka sig korrekt språkligt, och att det kanske har gjort att hen inte reagerar lika kraftigt på avvikelser då innehållet ändå kan vara korrekt. De här lärarna visar prov på *skribentfokus*, där de i sin läsning relaterar till och tolkar sin läsning utifrån skribentens förutsättningar. De lägger ett stort ansvar på sig själva och ser som sin uppgift att försöka förstå vad studenten menar, och det här synsättet speglas också i deras skriftliga respons. I två av fallen uttrycker lärarna i sina reflektioner i intervjun att de kanske borde ha varit strängare i sin respons. Kanske orienterar sig lärarna i intervjuerna mot vad som kan uppfattas som lämpliga svar i en intervjusituation, eller så är det en slutsats som de kommer till efter att ha reflekterat en längre stund kring såväl studenttext som egen respons – något det sällan ges utrymme för i det löpande responsarbetet.

En lärare, som inte har gett någon språklig respons på en text som innehåller normavvikelser, beskriver att ett övergripande syfte med uppgiften är att studenterna ska få kunskap om större processer samt väcka nyfikenhet på ämnet. Hen säger att studenterna kommer att bli ämnesrepresentanter, och att de kommer att vilja fördjupa sig och lära sig mer om de får med sig en övergripande förståelse och ett ökat intresse för ämnet. Uppgiften är anpassad just för att kunna bedöma studenternas insikter i övergripande processer, och läraren menar att hen nu ser att det finns språkliga brister som kunde ha påpekats men att det övergripande målet var något annat – och det gavs företräde. Läraren säger att texten är begriplig och att studenten visar förståelse, och att det helt enkelt inte gick att bedöma alla lager i texten. Samma lärare säger också att hen inte ”tagit det på mig som min uppgift att göra på det sättet” i relation till vissa kollegor som enligt hen fokuserar väldigt mycket på språket. Här ges uttryck för att det finns skillnader på många nivåer lärare emellan, vilket bekräftar att studenterna under sin utbildning möter olika förväntningar och normer, som omsätts till mer eller mindre tydliga kriterier i samband med uppgifter.

IMPLIKATIONER – VAD TAR VI MED OSS TILL HÖGRE UTBILDNING?

Sammanfattningsvis kan sägas att studien som presenteras visar att studenter under lärarutbildningen möter ett brett spann av förväntningar från sina lärare på hur deras texter ska utformas. Responsen som lärarna ger spänner över texttriangelns olika nivåer och ger uttryck för olika fokus. Variationen kan å ena sidan betraktas vara förväntad på en utbildning med olika ämnen, å andra sidan innebär den i praktiken en stor utmaning för studenterna att navigera mellan olika ämnens och enskilda lärares perspektiv. Inte minst visar studien att det saknas en samsyn kring hur L2-drag ska tolkas och värderas, något som leder till att olika normer är i omlopp och verkar parallellt med varandra.

I intervjuerna kan vi urskilja ett samband mellan de responstyper som beskrivs av Hoel (2001) och de tre perspektiv på studenters skrivande som beskrivs av Lea och Street (1998). De lärare som främst uttrycker ett *AL-perspektiv* ser skrivandet som socialt situerat, och de försöker inta en flexibel position i det dynamiska system som de betraktar lärarutbildningen som. Dessa lärare tenderar att resonera kring normer och studenternas olika förmågor genom att hålla isär dem, vilket ger uttryck för en flerspråkig norm med fokus på skribentens position och utveckling. I motsats finns de lärare som ger uttryck för en mer enspråkig norm, och dessa orienterar sig primärt mot studiefärdigheter. Här ligger fokus ofta på brister i studenternas texter och det finns en starkare tendens mot läsarfokus men i viss mån även ett kriteriefokus. Läraren ser sin position i utbildningen som fast och ganska oberoende av vad som föregår och följer på den

egna kursen. Detta kan å ena sidan vara en fördel då läraren tar stort ansvar för den plats där studenten befinner sig just nu. Å andra sidan kan det föra med sig att orimliga krav ställs vid just det skedet då "allt" ska rättas till. Slutligen ser vi ett samband mellan ett starkt kriteriefokus och en orientering mot akademisk socialisering, där kriterier och normer ses som tämligen konstanta och oföränderliga.

För studenter blir det således en stor utmaning att navigera mellan lärarnas olika förväntningar och normer under utbildningen. Det gäller inte minst L2-studenter som under utbildningen möter olika slags språklig respons som speglar såväl flerspråkiga som enspråkiga normer. En lösning på detta är att lärare gemensamt ges möjlighet och utrymme att reflektera kring respons i syfte att utveckla kompetens i responsgivning samt medvetenhet om flerspråkiga studenters skrivutveckling. Detta kan med fördel göras utifrån konkreta exempel hämtade från de egna kurserna. På så sätt kan föreställningar och hypotetiska resonemang förkastas eller förankras genom en tydlig koppling till den egna praktiken. För att nå en samsyn krävs att normer som är i rörelse i den egna verksamheten synliggörs, och det kan i sin tur skapa förutsättningar för att möta studenterna där de står samt att ge respons som skickar dem framåt i deras skrivutveckling. Ett ökat fokus på responsgivning kan därmed bidra till att synliggöra vilka normer och attityder kring studenters skrivande som är i omlopp.

REFERENSER

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5, 206–231.
- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skrifspråk*. Doktorsavhandling. Växjö universitet.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Open University Press.
- Blücker, A. (2010). *Juridiska – ett nytt språk? En studie av juridikstudenters språkliga inskolning*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Corder, P. (1967). The significance of learner errors. *IRAL*, 5, 161–170.
- Cummins, J. D. (2000). *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Dysthe, O. (2011). 'What is the purpose of feedback when revision is not expected?' A case study of feedback quality and study design in a first year master's programme. *Journal of Academic Writing*, 1(1), 135–142.
- Ekberg, L. (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1982). *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. Academic Press.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies – ideology in discourses*. Routledge.
- Gumperz, J. J. (1977). The sociolinguistic significance of conversational code-switching. *RELC Journal*, 8(2), 1–34.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hillocks Jr, G. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational leadership*, 44(8), 71–82.
- Hoel, T. L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1998). *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo: rapport fra prosjektet "Vitenskapelig veiledning"*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Fagområdet for universitetspedagogikk.
- Lea, M. R. & Street, B. (1998). Student writing in higher education. *Studies in Higher Education*. 23(2): 157–172.
- Lee, G. & Schallert, D. L. (2008). Constructing trust between teacher and students through feedback and revision cycles in an EFL writing classroom. *Written Communication*, 25(4), 506–537.
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Doktorsavhandling. Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. 4(19). 5–32.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedt.
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Doktorsavhandling. Lunds universitet.
- Philipsson, A. (2013). Svenskans morfologi och syntax i ett andraspråksperspektiv. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified approach toward the development of Swedish as L2: a processability account. *Studies in second language acquisition*, 21(3), 383–420.
- Potter, J. & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281–307.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10(1–4): 209–232.
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. Utbildningsdepartementet. Hämtat från: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434
- Staafl, P. (2015). *Som man frågar får man svar: Andraspråksstudenter möter lärares krav i hemtentor*. Lic. Linnéuniversitetet.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3, 379–394.