

Rosvall, Camilla 2023: ”Tänk före du skriver”. Uppgiftsmiljö som utmaning och möjlighet för examinander med språkbadsbakgrund i studentexamensprovet i A-svenska. *Folkmålsstudier*, nr 61. S. 111–120.

”TÄNK FÖRE DU SKRIVER”. UPPGIFTMILJÖ SOM UTMANING OCH MÖJLIGHET FÖR EXAMINANDER MED SPRÅKBADSBKGRUND I STUDENTEXAMENSPROVET I A-SVENSKA

Lectio praecursoria i ämnet pedagogik vid Åbo Akademi 7.10.2022

Camilla Rosvall

Introduktion

Hur ta steget från tyckande till tänkande? Dagens skriftsamhälle kännetecknas på många sätt av olika slags tyckande, där fakta och underbyggda resonemang kan få stå tillbaka för känslomässiga reaktioner och åsikter. Sanningar kan bli alltmer ifrågasatta och istället blir den personliga upplevelsen och ett känslomässigt tyckande det som avgör. Men hur hanterar en skribent språket när hen tycker något eller tänker till? Går det att identifiera någon skillnad i sättet att tänka, och syns en möjlig skillnad överhuvudtaget i skriven text? Utöver det kan man fråga sig vilka betydelser en skribent väljer att skriva fram i olika sammanhang som exempelvis i studentexamen. I synnerhet när hen skriver på ett språk som inte utgör ett förstaspråk.

”Tänk före du skriver” uttrycker sig en av examinanderna i det finländska studentexamensprovet i A-svenska. Citatet får trots vacklande språkriktighet inleda min doktorsavhandling (Rosvall 2022) eftersom det utgör en röd tråd i mitt arbete samtidigt som citatet autentiskt beskriver hur en examinand upplever en skrivprocess och skriver fram ett innehåll i studentexamen.

Skrivande i studentexamen på ett språk som inte utgör ett förstaspråk

Min doktorsavhandling syftar till att redogöra för finskspråkiga, tidigare språkbadselevers skrivande i språkprovet i A-svenska i studentexamen, efter avslutade gymnasiala studier i svenska. Jag har undersökt samverkan mellan skrivuppdrag (n=24) och studentexamenstexter (n=109) och vad detta samspel resulterar i. Genom en kombination av ett funktionellt, kognitivt och sociosemiotiskt ramverk utforskar jag analysmaterialet främst kvalitativt. Jag har haft blicken i uppgiftsmiljön under totalt 6 studentexamenstillfällen under åren 2012–2014 och identifierat genrer och teman i de aktuella skrivuppdragen. Skrivteman i skrivuppdragen handlar om exempelvis *curlingföräldrar*, *relationer*, *konsumtion*, *Östersjöskatt* och *globalisering*. Genom en kvalitativ innehållsanalys har jag vidare undersökt både genrer och kognitiva diskursfunktioner i materialet för att komma åt affordanser som

bidrar med betydelseinnehåll i studentexamenstexterna. Enligt forskare skapar genrer sättet att kommunicera (Swales 1990:58), med kognitiva diskursfunktioner avses individens verbaliseringar av tankeprocesser (Dalton-Puffer 2013, 2016; Langer & Applebee 1987) och med affordanser avser forskarna dels ett relevant drag i den omgivande miljön (Van Lier 2000:252; Kyttä 2002), dels den språkliga informationen som en individ tar till sig för att lära sig ett språk (Aronin & Singleton 2012). Jag tillämpar begreppet "affordans" som språkliga stimuli i uppgiftsformuleringarna. För studentexamenstexter som tidigare språkbads elever skrivit finns med andra ord en samverkan mellan uppgift och studentexamenstext vilket inte tidigare undersökts, och den här gruppens studentexamenstexter bidrar med djupare insikter i andraspråksskrivande och svenskt språkbad i finländsk utbildning.

Ämnet för min avhandling är angeläget av flera skäl. Dels har språkbadsforskare fortsättningsvis begränsade kunskaper om andraspråks- och studentexamensskrivande, dels är språkbads elevers skrivande i senare åldrar i princip outforskat i finländsk utbildningskontext. Tidigt fullständigt språkbad i det andra nationalspråket svenska är en undervisningsform på två språk (för programstruktur se Björklund & Mård-Miettinen 2011; Laurén 1999), som inte endast handlar om att enspråkigt finska elever tillägnar sig och lär sig svenska, utan det primära är att via det fleråriga innehållsbetonade programmet möjliggöra lärande av olika ämnesinnehåll enligt den nationella och skolvisa läroplanen (Utbildningsstyrelsen 2014). Valet att studera tidigare språkbads elever som skribenter springer ur mitt intresse för läs- och skrivprocesser på ett språk som inte utgör ett förstaspråk. Trots det breda skrivforskningsfältet (t.ex. Blåsjö 2010) finns det enligt mig ett behov av att undersöka och ringa in betydelser som andraspråksskribenter förmår uttrycka. Det är av vikt att inte enbart uppmärksamma det som skribenterna inte klarar av när det gäller den skrivna formen av språk (Schleppegrell & Go 2007). Jag har valt att särskilt fokusera de betydelser examinanderna valt att skriva om. I stället för rent grammatiska aspekter lyfter jag fram uppgiftsmiljön där själva uppgiftsformuleringen spelar en avgörande roll i skrivprocessen. Genom min doktorsavhandling vill jag uppmärksamma att uppgiftsformuleringarna i examensskrivandet kan vara en större utmaning än väntat.

Examinander med bakgrund i språkbad som skribenter

Tvärspråklig undervisning i finländskt språkbad är inget nytt fenomen. Med tvärspråklig undervisning avser jag en form av systematisk ämnesundervisning i språkbad där de bägge nationalspråken, svenska och finska,

utgör undervisningsspråk under den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen 2014:91). Några kännetecken för svenskt språkbad är att eleverna lär sig svenska i första hand via ämnesundervisning och inte genom formell språkundervisning. I språkbad lärs ämnesundervisningens innehållsliga stoff ut endast en gång och samma stoff översätts inte till elevernas förstaspråk (Lauren 1999, 2000), vilket kräver välgjorda didaktiska val. Andraspråket svenska är starkt förankrat i sammanhang och förståelsen stöttas på varierat sätt. Det leder till att språkbadseleverna ofta letar efter nyckelord för att skapa en förståelse för texter, vilket i sinom tid kan utvecklas till en strategi också i skrivprocesser.

Utmärkande för språkbad är att läs- och skrivlärande sker på språkbadsspråket svenska (Laurén 2000:27; Utbildningsstyrelsen 2014:91) vilket har sin betydelse för ett framtida textdeltagande. Med textdeltagande avses ursprungligen att förstå och tolka läst text och ge texten mening via egna förkunskaper (Luke & Freebody 1999). Jag tar avstamp i dessa kännetecken, eftersom jag analyserar ett andraspråksskrivande där ett textdeltagande, i detta fall läsning och förståelse av svenska, har en koppling till skrivandet i studentexamen. I min doktorsavhandling innebär textdeltagande att examinanden förstår sitt skrivuppgift och skriver en studentexamenstext som delvis synliggör det individuella tänkandet.

Skrivande i svenskt språkbad är en central del av den språkfärdighet som kontinuerligt borde utvärderas och utvecklas. Eftersom undervisningsspråket delvis är svenska skrivs projektarbeten, uppsatser och provsvar på ett språk som inte utgör ett förstaspråk. En stor del av skrivprestationerna utvärderas för att kunna bedöma språkbadselevens uppnådda mål i de olika läroämnena i enlighet med läroplanerna. Detta utgör en intressant aspekt när det gäller skrivandet i studentexamen några år efter avslutat språkbad. En annorlunda utbildningsbakgrund hos examinanderna kan avspegla tänkesätt och tillägnad kunskap som en särskild lärmiljö och skrivprocesser inom utbildningen resulterat i.

Via mitt avhandlingsarbete har jag velat bredda och fördjupa min förståelse för skrivprocesser på ett andraspråk i ett särskilt skrivsammanhang. Vi vet vad som kännetecknar språkbadselevens skrivna texter på svenska (t.ex. Bergroth 2015) särskilt när det gäller traditionella grammatiska aspekter inom ramen för utbildningen (Nygqvist 2018). Andraspråksforskare har generellt lyft fram skillnader i skrivande på ett språk som inte är ens förstaspråk. Det gäller språkliga drag, ordförråd och innehåll men också att det sätts mer tid på att skriva ett utkast än att revidera en redan skriven text. Men att enbart fokusera på grammatiska aspekter i skrivet andraspråk gör inte nödvändigtvis rättvisa åt tidigare språkbadselevens tankar. Därför intresserar jag mig inte för

traditionellt grammatiska aspekter utan för funktionella betydelser i skriven text.

Hittills har skrivforskare inte vetat vilka typer av texter examinander med bakgrund i språkbad väljer att skriva i studentexamensprovet, alltså tre år efter att språkbadsprogrammet avslutats i den grundläggande utbildningen. Det har inte heller undersökts vilka betydelser examinanderna väljer att skriva fram på basis av skrivuppgifterna i språkprovet i studentexamen. Utgångspunkten för skrivandet, alltså formuleringen av uppgifter har inte tidigare fokuserats som jag gör i min doktorsavhandling.

Skrivprocessen i studentexamensprovet – vilken kompetens eftersträvas?

Skrivprocessen speglar inte alltid ett aktivt agerande i skrift, alltså det att skriva. Det är sällan, och i skrivande i studentexamen aldrig, vi får ta del av allt det som händer när en skribent läser uppgifter och tar itu med uppdraget att skriva. I egenskap av lärare har vi däremot sett ansikten som vänder sig mot ett närliggande fönster eller rastlösa händer som skrapar sig i huvudet. Vi har fått möta bekymrade blickar och miner. Det är inte lätt att ta i tu med frågorna *vad*, *hur* och *varför* och att som skribent låta nyfikenheten och upptäckarlusten bakom frågeorden guida skrivandet vidare.

För gymnasister är skrivande inte alltid ett enkelt uppdrag och skrivandet i studentexamen i sig är mångfacetterat. Skrivandet innefattar komplexa kognitiva processer där skribenten interagerar med såväl skrivuppgifterna som den egna texten (Hayes & Flower 1980; Zimmermann 2000). Skrivandet kan innebära generering av nytt innehåll där skribenten delar sina tankar och kunskaper med läsaren. Det finns dock skäl att samtidigt komma ihåg att skrivandet också kan innebära en stor utmaning.

Låt oss se på några nedslag i skrivandet i studentexamen ur examinandens synvinkel. För det första är det examinandens uppdrag att skriva sin text inom en bestämd tidsram. Vidare utmanas examinanden med fyra styrda skrivuppgifter. För det tredje sitter examinanden isolerad från en naturlig språkanvändningskontext, eftersom hen under provets gång sitter i en skrivsal. En ytterligare aspekt i sammanhanget är att examinanden redan utfört en hel del tankeverksamhet innan den sista delen om skriftlig framställning infaller.

Även om vi inte vet i vilken ordning examinanden gör deluppgifterna behövs koncentration för att planera, skriva och färdigställa en studentexamens-text som bedöms: en egenhändigt skriven text som de facto genererar flest poäng i det finländska studentexamensprovet. Mot bakgrund av det material

(studentexamensprovet) jag analyserat i min doktorsavhandling kan skrivuppgiften handla om *relationer* och *vänskap* men uppgiften kan också utmana skribenten att framföra argument för eller mot *globalisering*. Valet av skrivuppgift är i sig en utmaning, och det medför en medvetenhet hos skribenten att röra sig från ett tyckande i den närmaste omgivningen, till ett tänkande kring relevanta argument.

Jag vill lyfta fram vikten av att som lärare och examinator stanna upp och ställa sig frågor som: Hur formulerar jag meningsfulla skrivuppgifter? Hur hanterar olika skribenter de skrivuppgifter som de tilldelas? Under mitt avhandlingsarbete inställde sig även följande frågeställning: Vill vi lärare och skrivhandledare utveckla skrivandet hos den enskilda skribenten eller vill vi styra skribenterna till ett gemensamt modellskrivande?

Perspektivkombination och begreppsdefinitioner

I mitt arbete valde jag att kombinera två perspektiv, där det ena ska ses utanför och det andra inom skribenten. Kombinationen ska förstås mot bakgrund av ett nära beläget utvecklingsområde där skribenten har tillgång till en möjlig skrivutveckling som hen inte nödvändigtvis kan nå på egen hand, men som kan nås med hjälp av lärare eller en mer erfaren skribent (jfr Vygotskij 2001). Här ser jag beröringspunkter med examinandernas kunskaper från språkbildning och skrivandet som ett samspel mellan faktorer både utanför och innanför skribenten. Affordanser (Aronin & Singleton 2012), alltså språkliga element, kan synliggöras via lärmiljön men också som i min avhandling via skrivuppgiften (se Otnes 2018b om perspektiv på skrivuppgift).

Förutom den stöttande lärmiljön i språkbildning är en central uppgift hos språkbildningsläraren att vara en brobyggare som genom stöttning och språkutvecklande aktiviteter utmanar och stimulerar elevernas progression både ämnesmässigt och språkligt. Genom att uppmärksamma uppgiftsmiljön vill jag i min doktorsavhandling visa på den viktiga utgångspunkten för skrivandet.

När skrivandet betraktas utifrån ett kognitivt perspektiv intresserar man sig för den process som pågår inom skribenten. Alla moment i skrivprocessen kan inte observeras och därför valde jag att studera skrivna texter som jag ser som ett tecken på och resultat av skribentens tankeverktyg. Forskning har visat att allt eftersom skrivvanan infaller kommer kunskaper och färdigheter som behövs för skrivandet att automatiseras (McCutchen 2008). Därmed blir det lättare för skribenten att bearbeta innehåll och struktur och utnyttja de tankeverktyg som behövs för att skapa en text.

Men för att utvecklas kognitivt behöver skribenter också samarbeta med andra och därför är perspektivkombinationen enligt mig en central språngbräda. Samarbetet innebär att skribenten genom reflektion och samtal får stöd i att se sin egen text, att tänka till och besluta vad hen är redo att utveckla i den egna texten.

Det är en utmaning att definiera begreppet ”genre”. Som jag redogör för i min doktorsavhandling finns det många förslag på hur man teoretiskt kan förhålla sig till genrebegreppet. Längre sågs genrer som ett tämligen fast system och genrer indelades efter språk- och textmönster. Nu vill många istället se genre som en kontextuell faktor som kopplas till en bestämd form av verksamhet (Bazerman 2009). Enligt det här synsättet är det alltså inte mönster som avgör genre. Flera forskare tillägger att det är genren som skapar sättet att kommunicera. Jag har utifrån syftet att kommunicera urskiljt tre genrer. En personlig som erbjuder upplevelser, en faktabaserad som överför information och en analytisk som tar ställning. Genrelandskapet som jag har myntat ska förstås som en helhet för tre olika sätt kommunicera i skrift.

Hurdana resultat genererade forskningsmaterialet?

Forskningsmaterialet jag har fått tillgång till och möjlighet att undersöka är dels uppgiftsformuleringarna, dels studentexamenstexter. Jag har utgått från uppgiften, identifierat genre och tankeverktyg. Jag har ramat in uppgiften enligt huvudsyftet och identifierat tänkesätt bakom skrivuppgiften. På samma sätt har jag studerat studentexamenstexterna. För att komma åt hur examinanderna svarar på skrivuppgiften har jag utgått från affordanser, alltså språkliga element i skrivuppgiften. Tillsammans har affordanserna och examinandernas skrivresurser bildat tre textvärldar som delvis synliggör ett tänkande hos examinanderna vid de aktuella examinationerna. Eftersom min utgångspunkt var skrivuppgiften ville jag först reda ut hur uppgiftsformuleringar styr examinandernas skrivande. Här intresserade jag mig särskilt för genre och tankeverktyg i skriven text.

Jag kom fram till att enskilda uppgiftsformuleringar styr examinandernas skrivande via genre. Genre utformar en ram för sättet att kommunicera. Om en personlig genreram erbjuds i språkprovet så använder skribenterna den. Det här resultatet står i linje med resultaten inom nordisk skrivforskning där forskarna menar att elever tenderar att undvika argumenterande genrer i de skrivsituationer där de själva får välja (Hertzberg & Roe 2016). Men eftersom en personlig genre ramar in enbart tre skrivuppgifter (3/24) i min undersökning under tre av totalt sex examinationer väljer ändå majoriteten av tidigare

språkbadsselever en analytisk genreram som utgångspunkt. Trots valet utmynnar inte studentexamenstexterna alltid i en analytisk textvärld utan samtliga textvärldar är då representerade.

För tankeverktyg i skrivna text använder jag begreppet kognitiva diskursfunktioner (Dalton-Puffer 2013, 2016), därav akronymen CDF. När det gäller sättet att tänka ligger tyngdpunkten i skrivuppgiften på tankeverktyg som utmanar skribenten att diskutera och argumentera. Skribenternas tankeverktyg i studentexamenstexterna koncentreras trots detta till ett berättande i en jag-centrerad och personlig textvärld. Det här visar att det råder en diskrepans mellan skrivuppgift och studentexamenstext vilket kan ha flera bakomliggande orsaker.

Resultatet gällande tankeverktyg ledde till att jag ville utreda hur examinanderna uttrycker sig på svenska i sina studentexamenstexter utgående från affordanser i skrivuppgiften. Affordanser (språkliga element) kan initiera skribenten till ett särskilt skrivande i studentexamen och spegla en särskild textvärld.

I studentexamenstexterna framträder en personlig textvärld, ett starkt skribentjag, medan de faktabaserade och analytiska textvärldarna lyfter fram ett fenomen som t.ex. *lycka* eller diskuterar en samhällsföreteelse som t.ex. *ökad konsumtion*.

Ur ett helhetsperspektiv visar textvärldarna att examinandgruppen går från en närhet till en distans. Det här betyder att examinandernas textvärldar rör sig från nära vänner i en personlig textvärld, via människor generellt i en faktabaserad textvärld, till att sätta människan i ett större perspektiv i form av globalisering i en analytisk textvärld. Betydelseerna framförs mer distanserat och abstrakt i de två senare textvärldarna. I dessa textvärldar handlar det inte längre enbart om skribentjaget, utan om människors kopplingar till fenomen och företeelser, och människans delaktighet i ett världsomfattande sammanhang. Det här är ett intressant bidrag till forskningen i andraspråksskrivande.

Min avhandling vill uppmärksamma att språkbadsselever och examinander bör ges möjlighet att utvecklas till skickliga tänkare och andraspråksskribenter. Det förutsätter att språkbadsseleverna i ett tidigt skede får med sig omfattande kunskaper i hur man kan tänka i olika skrivsammanhang. Utan kunskap saknas det stoff som tänkandet är beroende av. För skribenterna handlar det om insikter i både ämnesinnehåll och språk. Skrivandet i sin tur är ett hjälpmedel för att kunna bevara tankarna under skrivprocessens gång. Det är knappast så, att form och innehåll finns och så bara skriver vi. Tankarna blir till i försöken att uttrycka dem.

Och med det här sagt kan jag konstatera att det skrivna textbegreppet omsluter examinandens val av ord och begrepp samt de tankar och åsikter som varje examinand synliggör via sin studentexamenstext. Det viktiga blir

då *hur* en skribent använder det hen har kunskap om. Affordanskonstruktionen som jag presenterar i slutet av min avhandling kan betraktas som ett förslag som kan prövas i undervisningen.

Avslutningsvis

Trädet på pärmen till min doktorsavhandling symboliserar dels en möjlig utveckling i skrivande, dels centrala aspekter i min avhandling. En del löv visar inget innehåll vilket betyder att ingen skribent är fullärd utan vi kan alla lära oss nya sätt att tänka och nya meningsfulla skrivsätt. Det vi eventuellt behöver är tillfälliga stödstrukturer för att kunna vidareutvecklas i vårt skrivande. Och därför är fortsatt skrivforskning på det här området betydelsefullt.

Med tanke på forskarsamfundet vore det önskvärt att underlätta och tillgängliggöra studentexamensprov för kommande projekt som omfattar insamling, bearbetning och arkivering. Det skulle stödja forskningsinfrastrukturen i Finland och möjliggöra fortsatt skrivforskning och vidareutveckling av stödstrukturer för skrivprocesser. Min skrivforskning har synliggjort det eventuellt självskrivna, men lyfter samtidigt så tydligt fram sambandet mellan skrivuppdrag och studentexamensprov.

Resultatet har särskilt språkbadslärare ute på fältet, språkbadsklasslärarstuderande vid Åbo Akademi och lärare som arbetar med svenska som andraspråk nytta av. Min förhoppning är att forskare tillsammans med verksamma lärare kritiskt reflekterar över hur skrivuppdrag kan formuleras och hur den enskilda skribenten kan stödjas i sin skrivutveckling som också gynnar ett senare skrivande i studentexamen och ett deltagande i samhället. Sammanfattningsvis kan jag konstatera att skrivande på ett andraspråk framstår som en frihet att förändras, att bli, och att förstå sig själv som skribent i en diskursgemenskap. Just detta symboliserar trädet på avhandlingens pärm. Att våga ta steget från ett tyckande till ett tänkande.

Litteratur

- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in second language learning and teaching*, 2(3), s. 311-331. <https://doi.org/10.14746/ssl.2012.2.2.3.3>.
- Bazerman, C. (2009). Genre and cognitive development. Beyond writing to learn. I: Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo D. (red.), (2009). *Genre in a Changing World*. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2009.2324>.
- Bergroth, M. (2015). *Kotimaisten kielten kielikylpy*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

- Björklund, S., & Mård-Miettinen K. (2011). Integration of multiple languages in immersion. Swedish immersion in Finland. I: Tedick, D. J., & Williams, T. Fortune (red.). (2011). *Immersion Education. Practices, Policies, Possibilities*. Multilingual Matters.
- Blåsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. Institutionen för nordiska språk, Stockholms universitet.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), s. 216–253.
- Dalton-Puffer, C. (2016). Cognitive Discourse Functions. Specifying an Integrative Interdisciplinary construct. I: Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (red.). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of Writing Processes. I: Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (red.) (2017). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (2016). Writing in the content areas. A Norwegian case study. *Reading and Writing* 29, s. 555–576. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1007/s11145-015-9607-7>.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children’s environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*, 22, s. 109–123. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking. A study of teaching and learning*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Laurén, C. (1999). *Språkbud. Forskning och praktik*. Vaasan yliopisto.
- Laurén, C. (2000). *Kielten taitajaksi. Kielikylypy käytännössä*. Jyväskylä: Atena
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). *Further notes on the four resources model*. Hämtad från <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>.
- McCutchen, D. (2008). The reading-writing nexus in composition research. I: Bazerman, C. (2008). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Nyqvist, E-L. (2018). Species och artikelbruk hos finska språkbadsselever i årskurs 6. *Folkmålsstudier*, vol. 56. Meddelanden från Föreningen för nordisk filologi. 56. Föreningen för nordisk filologi r.f.
- Otnes, H. (red.) (2018b). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* Bergen: Fagbokforlag.
- Rosvall, C. (2022). ”Tänk före du skriver”: Uppgiftsmiljö som utmaning och möjlighet för examinander med språkbadsbakgrund i studentexamensprovet i A-svenska. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi] Åbo Akademis förlag.
- Schleppegrell, M. J., & Go, A. L. (2007). Analyzing the writing of English learners. A functional approach. *Language Arts*, 84(6) 2007, s. 529–538. Hämtad från <https://library.ncte.org/journals/la/issues>.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge University Press.
- Van Lier, L (2000). From input to affordance. Social-interactive learning from an ecological perspective. I: Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction* 10, s. 73–99. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00019-5).

Utbildningsstyrelsen (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.