

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Det tar dubbelt så lång tid

Flerspråkiga förskollärostudenters erfarenheter av akademiskt skrivande

Lina Larsson

Språkvetenskapligt självständigt arbete, 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2018

Handledare: Marie Rydenvald

Sammandrag

Syftet med föreliggande undersökning är att med utgångspunkt i frågan om breddat deltagande inom svensk högskola ta del av de upplevelser som flerspråkiga studenter har av sina studier. Främst handlar det om att ta del av studenternas erfarenheter av det akademiska skrivandet men viktiga frågor är också hur de upplever att de blir en del av den diskurs som deras programutbildning utgör, samt vilken stöttning de skulle önska för sina studier. Genom att intervjua flerspråkiga studenter inom förskolläraryrket på Göteborgs universitet kunde dessa studenters upplevelser undersökas. Resultatet analyseras utifrån teorin New Literacy Studies och med hjälp av begreppen sekundära diskurser och skriftpraktiker och tolkas i relation till forskning om skrivande på ett andraspråk. Undersökningen visar att det är en utmaning för de flerspråkiga studenterna att ta sig an den diskurs som universitetet utgör och att detta leder till svårigheter att förstå skrivuppgifter och skriva akademiskt på andraspråket. I relation till teori och tidigare forskning blir det tydligt att om universitetslärare har mer kunskap om den flerspråkiga studentgruppens utmaningar med främst det akademiska skrivandet, kan de bättre stötta studentgruppen och underlätta deras studier. Om målet för breddat deltagande ska tas på allvar måste strukturer baserade på forskning om hur akademiskt skrivande kan stöttas, generellt och på ett andraspråk, implementeras inom kurser och utbildningsprogram.

Nyckelord: *flerspråkiga studenter, akademiskt skrivande, academic literacy, förskolläraryrket, Enheten för akademiskt språk (ASK)*

Innehållsförteckning

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Inledning | 1 |
| 1.1. | Syfte och frågeställningar | 2 |
| 2. | Bakgrund | 3 |
| 2.1. | Förskolläraryrket vid Göteborgs universitet | 3 |
| 2.2. | Enheten för akademiskt språk (ASK) | 5 |
| 3. | Teoretisk ram | 6 |
| 3.1. | Literacy | 6 |
| 3.2. | New Literacy Studies | 6 |
| 3.2.1. | Skriftpraktiker | 7 |
| 3.2.2. | Sekundära diskurser | 7 |
| 3.2.3. | Academic Literacy | 8 |
| 4. | Tidigare forskning | 10 |
| 4.1. | Akademiskt skrivande och stöttning inom universitetet | 10 |
| 4.2. | Akademiskt skrivande ur ett andraspråksperspektiv | 11 |
| 5. | Metod och material | 14 |
| 5.1. | Metodval | 14 |
| 5.2. | Material | 14 |
| 5.2.1. | Urval | 14 |
| 5.2.2. | Deltagare | 14 |
| 5.3. | Intervju och metodologiska överväganden | 17 |
| 5.4. | Etiska ställningstaganden | 18 |
| 5.5. | Tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet | 19 |
| 6. | Resultat | 21 |
| 6.1. | Den sekundära diskursen | 21 |
| 6.1.1. | Att bli en del av utbildningen och universitetet | 22 |
| 6.1.2. | Basgrupp och kurskamrater | 23 |
| 6.1.3. | Lärarnas roll | 23 |
| 6.1.4. | Sammanfattning | 24 |
| 6.2. | Skrivpraktiker och skrifthändelser | 25 |
| 6.2.1. | Skriftliga uppgifter | 25 |

| | | |
|--------|---|----|
| 6.2.2. | Akademiskt skrivande och skrivstrategier | 25 |
| 6.2.3. | Sammanfattning..... | 27 |
| 6.3. | Stöttning för skrivande..... | 28 |
| 6.3.1. | Stöttning inom utbildningen..... | 29 |
| 6.3.2. | Annan stöttning inom universitetet | 29 |
| 6.3.3. | Stöttning utanför universitetet | 30 |
| 6.3.4. | Sammanfattning..... | 30 |
| 7. | Diskussion | 31 |
| 7.1. | Möjligheter att delta i utbildningen..... | 31 |
| 7.2. | Möjligheter och svårigheter relaterat till utbildningens skriftliga krav .. | 32 |
| 7.3. | Behov av stöttning av skrivande inom utbildningen..... | 35 |
| 8. | Slutsats | 37 |
| | Litteraturförteckning..... | 39 |

1. Inledning

Skrivandet inom en förskolläraryt utbildning, liksom inom all högre utbildning, är omfattande och kan beskrivas som att det handlar om ”att skriva sig in i en lärarprofession och utveckla en professionell identitet” (Arneback, Englund & Dyrdal Solbrekke 2017:56f). För studenter med flerspråkig bakgrund utgör inte bara det akademiska skrivande som många studenter har svårigheter att hantera en utmaning, utan de ska dessutom erövra nya ämnesområden av och på ett andraspråk. I rollen som språkhandledare på Enheten för akademiskt språk (ASK) ser jag dagligen den här gruppen studenter kämpa hårt med sitt skrivande och därför skulle jag vilja ta reda på hur de upplever sin studiesituation och vad de tänker om skrivandet inom utbildningen samt vilken stöttning de skulle önska för sitt skrivande.

Inom förskolläraryt utbildningen som är en professionsutbildning vid Göteborgs universitet finns en stark representation av studenter med flerspråkig bakgrund och ur ett flerspråkighetsperspektiv är professionsutbildningar särskilt intressanta och detta av två anledningar. Professionsutbildningar svarar tydligt mot ett samhällsbehov och därför är det viktigt att den här studentgruppen klarar sina studier, men betraktat ur ett förlängt samhällsperspektiv är det också en fråga om demokratisering och individers möjliga delaktighet i samhället. Fokus på dessa frågor kallas breddad rekrytering och breddat deltagande inom svensk högskola och här utgör studenter med flerspråkig bakgrund en stor grupp.

Ett välmående, demokratiskt samhälle präglas av att dess medborgare är delaktiga och att en så stor del av befolkningen som möjligt är utbildad och då gäller det att möjliggöra utbildning för alla samhällsmedborgare. I propositionen *Den öppna högskolan* (2001) ges förslag om åtgärder för att skapa en högskola för alla samhällsgrupper:

Den öppna högskolan välkomnar alla lika oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, könstillhörighet eller funktionshinder. Den mångfald som finns i samhället måste i större utsträckning avspeglas i högskolan, både när det gäller studenter, lärare och forskare. Den öppna högskolan är öppen mot omvärlden. Rekryteringen till högre utbildning bör därför öka, utjämnas och vidgas till nya grupper. (Prop. 2001/02:15:18)

Även andra nationella styrdokument som exempelvis Högskolelagen betonar vikten av att samhällets mångfald ska avspeglas i högskolan: ”Högskolorna ska också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan” (Högskolelagen 1 kap. 5§). På Göteborgs universitets hemsida kan man tillika läsa att lärosätet

strävar efter att vara ett lärosäte där utbildning är tillgänglig för alla studenter. Målet är att studentsammansättningen ska spegla det omgivande samhället och vara ett inkluderande, öppet och tillgängligt universitet för alla oavsett bakgrund.

(Göteborgs universitet 2018)

Med utgångspunkt i dessa mål för breddad rekrytering och breddat deltagande för svensk högskola vid Göteborgs universitet blir frågan om hur det breddade deltagandet fungerar i realiteten intressant och då är en möjlighet att ta reda på detta att ta del av de upplevelser som studenter med flerspråkig bakgrund har. I den här undersökningen har jag valt att lyfta fram upplevelser hos studenter med flerspråkig bakgrund inom förskolläraryrket vid Göteborgs universitet eftersom programmet är representativt som professionsutbildning med ett relativt stort antal studenter med flerspråkig bakgrund.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur studenter med flerspråkig bakgrund som studerar på förskolläraryrket vid GU uppfattar sig som deltagare i en universitetskontext och i relation till sitt akademiska skrivande på svenska. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

Upplever studenterna med flerspråkig bakgrund att de kan delta på samma villkor som modersmålstalare inom utbildningen och då främst relaterat till skriftliga uppgifter på svenska?

Vilka möjligheter/svårigheter ser studenterna med flerspråkig bakgrund utifrån sin studiesituation, dvs. hur uppfattar de sin egen svenska skriftliga språknivå och språkförmåga i relation till utbildningens krav?

Vilken typ av stöttning för skrivande på svenska har varit en viktig del av eller skulle studenterna med flerspråkig bakgrund vilja se som en del av utbildningen?

2. Bakgrund

I följande kapitel redogör jag för förskolläraryrket vid Göteborgs universitet och Enheten för akademiskt språk (ASK) som är en universitetsgemensam stödverksamhet inom Göteborgs universitet.

2.1. Förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Förskolläraryrket omfattar sju terminer och utbildningsdelarna är: den utbildningsvetenskapliga kärnan om 60 högskolepoäng, studier inom det förskolepedagogiska området om 105 högskolepoäng och ett examensarbete om 15 högskolepoäng, samt verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng (Förskolläraryrket 2018). Programmet presenteras som att det vilar på vetenskaplig grund, att det bedrivs omfattande forskning om barnpedagogik vid institutionen och att de flesta undervisande lärare har utbildning på doktorsnivå (Förskolläraryrket 2018).

Skrivandet inom en förskolläraryrketutbildning är omfattande och kan beskrivas som att det handlar om ”att skriva sig in i en lärarprofession och utveckla en professionell identitet” (Arneback, Englund & Dyrdal Solbrekke 2017:56f). I början av

utbildningen är detta något nytt för flertalet studenter och de flesta måste arbeta hårt för att ta sig an det här sättet att skriva, dvs. en skriftkultur som kombinerar en akademisk och professionell diskurs och som är starkt analytisk (Arneback, Englund & Dyrdal Solbrekke 2017:61ff). Studenterna rör sig också mellan olika discipliner och möter således olika synsätt på skrivande, även om den pedagogiska kärnan är dominerande (Arneback, Englund & Dyrdal Solbrekke 2017:57).

Inom förskolläraryrket vid Göteborgs universitet skriver studenterna en relativt kognitivt utmanande examinationsuppgift redan i första delkursen där de med hjälp av begrepp som är centrala för kursinnehållet ska kunna *redogöra för*, *argumentera*, *analysera* och *diskutera* (Kursguider, förskolläraryrket ht-2017). De skriver också ytterligare två examinationsuppgifter och en VFU-rapport i samband med sin praktik där de med hjälp av ett stort antal verb, så som *redogöra*, *analysera*, *argumentera* och *kritiskt diskutera*, ska kunna *reflektera* över sin framtida profession i relation till teoretiska perspektiv och forskning (Kursguider, förskolläraryrket, ht-2017). Både Dysthe, Hertzberg och Løkensgard Hoel (2011:115ff) och Blomström och Wennerberg (2015:95ff) lyfter fram och problematiserar dessa verb som är vanliga i uppgifter och visar på vikten av att förstå dem för att veta vad man ska göra för att kunna ta sig an en skrivuppgift.

Studenterna examineras skriftligt i form av en hemtentamen i de flesta delkurser i programmet, exempelvis ska de skriva en observationsanalys och ett examensarbete och även om flera uppgifter inte preciseras mer detaljerat ska studenterna enligt skrivanvisningarna skriva en akademisk text med en god språkbehandling. Inom programmets första termin finns ett par inslag från Enheten för akademiskt språk (ASK) schemalagda för att stötta studenterna i deras skrivande där studiestrategier och hur examinationsuppgifter kan tolkas lyfts fram samt att digitala resurser som hjälp för skrivandet presenteras. Universitetsbiblioteket (UB) presenterar sina resurser och ger information om exempelvis talböcker. I en workshop som hålls av UB får studenterna träna på att söka litteratur med hjälp av olika söktjänster.

Om förskolläraryrket betraktas ur ett rekryteringsperspektiv, dvs. hur studenternas bakgrund ser ut när det handlar om betyg, föräldrars utbildningsbakgrund och socioekonomisk bakgrund, så visar en avhandling som har

undersökt rekrytering till högskoleutbildning på riksnivå att förskollärostudenterna har 3 procent höga betyg i jämförelse med exempelvis lärostudenterna, där 80 procent har höga betyg (Bertilsson 2014:97). I en jämförelse har lärostudenterna, med få undantag, lägre betyg än studenter inom andra högskoleutbildningar och särskilt utmärkande är förskolläroutbildningen tillsammans med grundläroutbildningen med inriktning mot fritidshem. Ett liknande mönster som hierarkin i relation till betyg har skapat kan också urskiljas när det handlar om att ha minst en högutbildad förälder och studenternas socioekonomiska bakgrund. Studenter inom läroutbildningarna, där vi hittar förskolläroutbildningen, har således en svagare socioekonomisk bakgrund samt föräldrar med lägre akademisk utbildning än studenter inom andra högskoleutbildningar (Bertilsson 2014:98).

2.2. Enheten för akademiskt språk (ASK)

Enheten för akademiskt språk (ASK) är en universitetsgemensam enhet på Göteborgs universitet. ASK arbetar för att stärka alla studenter när det handlar om akademiskt skrivande och det finns möjlighet att boka språkhandledning för att på så vis få hjälp med att vidareutveckla sina texter och skrivstrategier eller exempelvis få hjälp med en muntlig presentation. Språkhandledarna på ASK har också möjlighet att arbeta integrerat i kurser och program för att stötta akademiskt skrivande i form av exempelvis föreläsningar och workshoppar. ASK stöttar också lärare på Göteborgs universitet i frågor som berör akademiskt skrivande i kompetensutvecklande syfte (Enheten för akademiskt språk 2018).

3. Teoretisk ram

I följande kapitel redogör jag för undersökningens teoretiska ram och de begrepp som är kopplade till den.

3.1. Literacy

Literacy är ett brett begrepp som främst innefattar läsande och skrivande, men det kan också exempelvis handla om muntligt språkbruk eller multimodala texter (Barton 2007:11ff). Karlsson (2006:14f) lyfter fram hur literacy i internationella sammanhang ofta får betydelsen läs- och skrivkunnighet eller läs- och skrivförmåga. Detta leder till att det är svårt att översätta literacy till svenska entydigt. I den här undersökningen kommer literacy att förstås enligt teoribildningen *New Literacy Studies*.

3.2. New Literacy Studies

New Literacy Studies uppkom under 1980-talet som en motreaktion mot tidigare perspektiv på literacy som en kognitiv förmåga och betraktade istället literacy som ett övergripande begrepp för olika sociala praktiker (Gee 2015:45). Målet för New Literacy Studies var att förändra den rådande synen och att definiera skrivande utifrån den kontext där det används var något relativt nytt och revolutionerande vid den här tidpunkten. Inom New Literacy Studies betraktas skrivande ur ett socialt och kulturellt perspektiv istället för att det förstås som individuellt eller psykologiskt (Karlsson 2006:21) och det handlar om att lära sig att behärska olika skriftkulturer till vilka olika sätt att använda skrift är kopplade och förstå skriftanvändning i konkreta sammanhang. Eftersom det handlar om olika sätt att använda skrift används begreppet *literacies* i plural hellre än *literacy*. Dessa *skrifthändelser* (Karlsson 2006:23), dvs. olika sätt att använda skrift, kan exempelvis variera från att handla om att läsa en längre rapport eller skriva en uppsats till att ha med en inköpslista som prickas av när man handlar (Karlsson 2006:22f).

3.2.1. *Skriftpraktiker*

Om skrifthändelser upprepas och bildar mönster kan detta beskrivas som skriftpraktiker (Karlsson 2006:23). En skriftpraktik innefattar ”givna deltagarroller, fasta rutiner och etablerade genrer” (Karlsson 2006:23) där olika skrifthändelser ansluter till varandra i ett socialt handlingsmönster. Skriftpraktiken knyter den enskilda skrifthändelsen till en större social och kulturell kontext och kan definieras som institutionell i vissa fall (Karlsson 2006:23). Skrifthändelser inom en utbildning på universitetet skulle kunna sägas vara starkt knutna till en institutionaliserad skriftpraktik, där skrivandet handlar om byggandet av kunskap inom olika ämnen.

3.2.2. *Sekundära diskurser*

Diskurser kan förstås som sociala praktiker för hur man talar och skriver, men det kan också handla om situationer och kunskap eller att människors sociala identiteter uttrycks (Fairclough & Wodak 1997:258). Diskurser är också socialt uppbyggda och de bidrar både till upprätthållande och omvandlande av sociala strukturer. Enligt Gee (2015:171ff) kan relationen mellan olika typer av skrifthändelser definieras i termer av *primära* och *sekundära diskurser*. Alla individer tillägnar sig initialt en primär diskurs som ger människor deras vardagsspråk, dvs. det språk som vi använder varje dag och som ses som starkt kopplat till vår kulturella identitet (Gee 2015:173,187). Under ett liv kan den primära diskursen ändras och smälta ihop med andra diskurser, men samtidigt utgör den ändå för de flesta människor genom hela livet det som Habermas (1984) definierar som människors *lifeworld Discourse* (se Gee 2015:173). Gee (2015:173f) förstår *lifeworld Discourse* som ”the way that we use language, feel and think, act and interact and so forth, in order to be an 'everyday' (non-specialised) person” (Gee 2015:173f), dvs. det vardagsspråk människor använder när de inte använder det inom en särskild kontext i samhället.

I relation till den primära diskursen finns då alla de möjliga sekundära diskurser som en människa kan möta och tillägna sig under sitt liv som en del av sin socialisation (Gee 2015:188). De sekundära diskurserna kan skilja sig åt på många

olika sätt, exempelvis kan de handla om att kommunicera i samhällsrelaterade och offentliga gemenskaper som kyrkor och skolor, men de kan också vara exempelvis både akademiska och institutionella (Gee 2015:175,188), som t.ex. universitetsutbildningar. Den primära diskursen fungerar som ett ramverk för de sekundära diskurserna och de kan i sin tur påverka den primära diskursen (Gee 2015:193).

Förhållandet mellan primära och sekundära diskurser är komplext och hur interaktionen ser ut emellan påverkar hur de sekundära diskurserna tillägnas (Gee 2015:175). Om en primär diskurs liknar en sekundär diskurs så kan den senare vara enklare att tillägna sig och föräldrar kan också förbereda barns primära diskurs för att de enklare ska kunna tillägna sig en sekundär (Gee 2015:194ff). Detta innebär att individer har olika förutsättningar när det handlar om att tillägna sig sekundära diskurser. Gee (2015:180ff) ger ett exempel på en sekundär diskurs och möjliga svårigheter som studenter kan ha i mötet med den ur ett akademiskt perspektiv i form av en juridikutbildning.

Beroende på utbildningens utformning förväntas att studenter i början av utbildningen själva ska lära sig de färdigheter som behövs för att exempelvis kunna delta i aktiviteter och genomföra skrivuppgifter (Gee 2015:182). Dessutom förutsätts att studenter besitter kunskap från tidigare skolgång om hur man kan delta i en akademisk kontext av det här slaget. Resultatet blir att för de studenter som präglas av sociala diskurser som uppvisar stora skillnader i en jämförelse med juridikutbildningen som en sekundär diskurs, exempelvis studenter som tillhör minoritetsgrupper inom utbildningen, hamnar i konflikt med den här diskursen och det leder till stora svårigheter att delta i den sekundära diskursen (Gee 2015:182).

3.2.3. *Academic Literacy*

Inom New Literacy Studies ryms *Academic Literacy* diskursen som förstår läsande och skrivande som sociala praktiker inom olika genrer, fält och ämnesområden inom akademien för att kunna förändra den traditionella synen på skrivande inom högre utbildning och bättre kunna förstå och problematisera de utmaningar som skrivande

innebär för studenter (Lea & Street 1998). I det här sammanhanget handlar det särskilt om de många icketraditionella studenter, exempelvis de med flerspråkig bakgrund eller från studieovana hem, som studerar på universitetet idag. Det handlar inte om att identifiera brister hos studenter eller att förse dem med en uppsättning färdigheter som de kan använda sig av i vilken kontext som helst (Lea & Street 1998), utan skrivande ses istället som tätt kopplat till specifika kunskapskrav som kan relateras till enskilda ämnen och kurser (Lennartson-Hokkanen 2016:29). Skrivandet är starkt bundet till olika institutioner och måste då tränas och utvecklas i den aktuella kontexten (Lea & Street 1998).

Anledningen till Academic Literacies uppkomst som fält och att akademiskt skrivande inom universitetet idag upplevs som i behov av att problematiseras, bottnar i att det under de senaste decennierna skett en stor social rörlighet. I Sverige motsvaras detta av det som kallas breddad rekrytering (Blåsjö & Wittek 2017:32) och som innebär att högskola och universitet ska vara tillgängliga för och spegla den mångfald som finns i samhället, oavsett bakgrund, etnisk tillhörighet, bostadsort, könstillhörighet eller funktionshinder. Helt nya grupper studerar idag på universitetet än tidigare och en del studenter kan uppleva att den akademiska miljön känns avlägsen (Blåsjö & Wittek 2017:33). Detta förhållande kan liknas vid de svårigheter som kan uppkomma i mötet med sekundära diskurser när dessa uppvisar stora olikheter i förhållande till en individs primära diskurs (Gee 2015:175). Academic Literacies handlar om att gå nya vägar och att tillåta att kunskaper och uttryckssätt inom akademien ifrågasätts samtidigt som de kunskaper och uttryckssätt som studenterna har med sig bör tas tillvara (Blåsjö & Wittek 2017:34) och är ett nytt sätt att se på skrivande och skriftspråkliga färdigheter.

4. Tidigare forskning

I följande kapitel redogör jag för den tidigare forskning som är kopplad till akademiskt skrivande relaterat till flerspråkighet.

4.1. Akademiskt skrivande och stöttning inom universitetet

Diskussionen om hur det akademiska skrivandet inom utbildningar kan stöttas förs idag inom universitetsvärlden på olika sätt (jfr. Hathaway 2015; Fernsten & Reda 2011; Hyland 2011). Det finns en tydlig heterogen studentgrupp på universitet över hela världen och för att bemöta en sådan differentierad studentgrupp samt förbereda studenterna inför det skrivande som behövs inom universitetets diskurs, krävs nya pedagogiska idéer (Hathaway 2015; Fernsten & Reda 2011; Hyland 2011).

Hyland (2011:53f) argumenterar att skrivandet är centralt inom universitetet och att det är hög tid att sluta betrakta skrivande som generiska färdigheter som studenterna har misslyckats med att tillägna sig. Hyland (2011:69) drar slutsatsen att lärare på universitetet måste se akademiskt skrivande som en ”situerad aktivitet” (Hyland 2011:69) med en central plats inom universitetets praktiker och inte skilt från lärandet. Även Hathaway (2015:516) pekar ut vikten av att sätta det akademiska skrivandet i centrum och inte i periferin och att detta kräver att skrivande måste betraktas på ett nytt sätt pedagogiskt.

Hathaway (2015:506ff) visar att det finns generella svårigheter som många studenter har när de kommer till universitet och att det vid brittiska universitet finns kurser för inresande studenter som skulle kunna utvecklas och bidra till att stötta alla studenter som påbörjar sina studier. Särskilt pekas tre viktiga färdigheter ut som studenter ofta saknar tillräcklig kunskap om när de påbörjar sina studier och som genererar stora problem; ”refererande, kritiskt tänkande och språk” (Hathaway 2015:509). Om kurser som stöttar studenter i att utveckla dessa förmågor skulle integreras i utbildningar, exempelvis i form av workshoppar, och göras obligatoriska skulle det inte längre handla om att studenter själva skulle söka upp stöttande strukturer av olika slag, exempelvis skrivcenter eller kurser som behandlar skrivande

eller studiestrategier. Att utveckla dessa förmågor skulle ses som ett naturligt steg i deras akademiska utveckling och leda till att stärka studenter istället för att se brister som behöver rättas till och ge dem möjlighet att tillägna sig den kunskap som behövs för att bli en del av universitetsdiskursen (Hathaway 2015:510ff).

Fernsten och Reda (2011:171) konstaterar att många studenter som kämpar med att deras skrivande ska motsvara de diskurser som de möter på universitetet inte lyckas och istället övertygas de om att de är dåliga skribenter. Särskilt stor risk löper studenter ur ett breddat deltagandeperspektiv: ”especially those with multicultural or disadvantaged backgrounds, may come to see themselves as ineffectual and inept writers” (Fernsten & Reda 2011:172). Därför bör vikten av att låta alla studenter utveckla användbara strategier för sitt skrivande framhållas och det är viktigt att inte arbeta utifrån diskurser som präglas av bristperspektiv (Fernsten & Reda 2011:171f).

Hyland (2011:54f) betraktar också skrivande ur ett andraspråksperspektiv och de utmaningar det för med sig och konstaterar att särskilt studenter som tillhör den här studentgruppen ofta upplever diskurserna för skrivande på universitetet som främmande och annorlunda i jämförelse med det skrivande som de känner till från tidigare skolgång. De kan också uppleva att de skrivkonventioner som finns på deras förstaspråk inte stämmer överens med de konventioner som råder på universitetet.

4.2. Akademiskt skrivande ur ett andraspråksperspektiv

Canagarajah och Jerskey (2009:472ff) beskriver det akademiska skrivandet på ett andraspråk som att skribenter behöver förhandla mellan olika språk samtidigt som de som granskar deras texter gör detta utifrån ett enspråkigt perspektiv. Därtill skiljer sig det akademiska skrivandet från det vardagliga språket. Skribenter måste således skilja sina språk åt och omförhandla sin identitet under skrivandet. De rör sig mellan både olika språk och litterära traditioner och omförhandlar normer och konventioner för att utveckla sin akademiska andraspråkskompetens. I det här sammanhanget är det nödvändigt att lärare tillsammans med studenter kritiskt granskar de rådande konventionerna inom den aktuella skrivkontexten för att kunna avmystifiera dem och

på så vis kunna utveckla en egen röst för att kunna representera sig själva (Canagarajah & Jerskey 2009:483).

Det finns också ytterligare aspekter som kan diskuteras ur ett andraspråksperspektiv på akademiskt skrivande. En fråga är exempelvis hur korrekt en skribents grammatik måste vara innan personen tar sig an skrivuppgifter och Carangarajah och Jerskey (2009:479) menar också att det har visat sig att en skribent som har kunskap om akademiskt skrivande på sitt förstaspråk kan använda sig av den här kunskapen i en flerspråkig kontext. Beträktat ur ett andraspråksperspektiv kan en syn på språk som en social företeelse ge en rikare bild av den verkliga språkförmågan (Gee 2015:167). Traditionellt har synen på språk präglats av att handla om grammatik, dvs. regler och struktur, men samtidigt kan en individ behärska en korrekt grammatik, men ändå kommunicera utan att göra sig förstådd. Kommunikation handlar inte främst om korrekt grammatik utan om att säga ”rätt sak, vid rätt tid på rätt plats” (Gee 2015:167). Det här synsättet ger en möjlighet att se bortom grammatiska fel och istället se den faktiska kommunikationsförmågan som en individ har.

I samband med att skrivprocessen fokuseras ur ett andraspråksperspektiv spelar också skribentens skrivstrategier en roll. Hayes och Flower (1986:1107ff) skiljer mellan en linjär skrivprocess och en skrivprocess där skribenten planerar, skriver och skriver om. Dessa två skrivprocesser kan relateras till begreppen *nybörjare* och *expert* när det handlar om de strategier som en skribent använder. Experten planerar sin text och sätter ett retoriskt mål för hela texten samtidigt som den skriver om flera gånger medan kunskapen skapas i en process under tiden som texten utvecklas, istället för att skrivprocessen tar en mer linjär form. Detta kan beskrivas som skillnaden mellan ”knowledge-telling” och ”knowledge transforming” (jfr. Bereiter & Scardamalia 1987) och i det här sammanhanget poängterar Galbraith (2009:11) att en del av att kunna transformera kunskap i sitt skrivande har med kunskapen om diskurser att göra. Detta skulle då kunna leda till att en andraspråksskribent med välfungerande skrivstrategier på sitt förstaspråk förutom den rent språkliga aspekten, kan ha svårigheter att omsätta de konventioner som ryms inom en ny diskurs på sitt andraspråk.

Akademiskt skrivande ur ett andraspråksperspektiv på avancerad nivå är således komplext och beror på en mängd skilda faktorer som diskuterades ovan. Gemensamt för elever med flerspråkig bakgrund kan antas vara att när mer tankemässigt krävande uppgifter ska behandlas skriftligt kan det vara svårt att både hantera ett mer avancerat innehåll och samtidigt ha kontroll över språkbehärsningen (Abrahamsson & Bergman 2005:22). Detta kan då resultera i att trots att en student behärskar språket haltar det eftersom man kan behöva släppa kontrollen när man tar sig an nya krävande uppgifter. Cummins (1996:72f) lyfter fram skrivande för elever med engelska som andraspråk på gymnasienivå och som samtidigt har kort studiebakgrund på andraspråket. Dessa omständigheter resulterar i att de har kort tid att utveckla sitt skolspråk och ställs inför språkliga svårigheter. I det här fallet betonas att det som främst behövs för att eleverna ska lyckas är kognitivt utmanande skrivuppgifter med mycket kontextuell stöttning (Cummins 1996:74f). För en avancerad användare skulle en universitetskontext och de uppgifter som ska hanteras skriftligt och muntligt inom en utbildning kunna liknas vid en typisk situation där en student ställs inför en sådan utmaning. Då behövs stöttande strukturer om studenter ska kunna lyckas.

Möjliga former för stöttning inom universitetet skulle exempelvis kunna vara ett kunskap- och språkutvecklande arbetssätt inspirerat från arbetet med cirkelmodellen i skolan (Gibbons 2010:170ff; Johansson & Sandell Ring 2015). Att använda sig av modelltexter eller att på andra sätt explicit visa vilka förväntningar som ställs på akademiskt skrivande och visa hur detta skrivande kan se ut, samtidigt som tydligt strukturerade och formulerade uppgifter ges, är goda exempel. Det är också av avgörande betydelse att inte arbeta med tyst kunskap, dvs. att utgå ifrån att studenterna redan har kunskaper om de nya diskurserna, inom utbildningar på det sätt som Gee (2015:182) beskriver inom juristutbildningen, eftersom många studenter och särskilt exempelvis de som har flerspråkig bakgrund riskerar att inte kunna ta sig an uppgifter och visa på den kunskap som de faktiskt har då.

5. Metod och material

I följande kapitel redogör jag för undersökningens metod och material.

5.1. Metodval

Syftet med den här undersökningen är att få ta del av de upplevelser och erfarenheter som studenter med flerspråkig bakgrund inom förskolläraryrket har i relation till det akademiska skrivandet. Den metod som har använts är intervju.

5.2. Material

Studiens material består av intervjuer med sju studenter med flerspråkig bakgrund inom förskolläraryrket vid Göteborgs universitet. Studenterna har redan studerat flera terminer inom utbildningen och några av dem har redan skrivit sitt examensarbete och för andra återstår detta i utbildningen.

5.2.1. Urval

Deltagargrupp är relativt heterogen och består av sju studenter med flerspråkig bakgrund. Den representerar en stor åldersspridning och deltagarna är mellan 22 och 46 år. Deras vistelsetid i Sverige är olika lång och de har inte heller haft svenska som undervisningsspråk lika länge. De har till stor del olika modersmål och flera av dem både talar och skriver på flertalet språk samtidigt som andra kan färre språk. Deltagarnas föräldrars utbildningsbakgrund skiljer sig åt och de har vuxit upp under olika socioekonomiska förhållanden. Nedan följer en kort presentation av deltagarnas språkbakgrund och annan relevant information så som ålder, tid i Sverige, utbildning i Sverige och/eller annat land samt föräldrars utbildningsbakgrund.

5.2.2. Deltagare

Student 1 är 22 år och född och uppvuxen i Sverige. Hen bor i en förort. Båda studentens föräldrar är från Bosnien och föräldrarna talar bosniska (serbo-kroatiska)

med sina barn. Studenten talar dessutom svenska, engelska och spanska. Svenska är det starkaste språket, både muntligt och skriftligt. Studenten har gymnasieutbildning från samhällsprogrammet i Sverige. Pappan har en ingenjörsutbildning från Bosnien men har inte arbetat som ingenjör i Sverige. Mamman arbetar som barnskötare och är utbildad i Sverige.

Student 2 har varit i Sverige i 26 år och kom hit som 19-åring. Studenten bor i en förort. Hen talar arabiska, tigriska, amhariska, svenska och engelska. De starkaste språken är arabiska och svenska och det starkaste skriftspråket är arabiska och därefter svenska. Hen har gått på gymnasiet i Saudiarabien. I Sverige påbörjade studenten sin utbildning direkt efter SFI och har studerat montessoripedagogik i 1,5 år och läst en barnskötarutbildning före universitetsutbildningen. Under uppväxten talade föräldrarna tigriska och studenten pratar tre språk i sin familj idag; arabiska, tigriska och svenska. Studentens pappa har utbildning motsvarande högstadiet och mamman ingen skolutbildning. Pappan arbetade som säljare i ett företag och mamman är hemmafru.

Student 3 har varit i Sverige i nio år och kom hit som 18-åring. Studenten bor i en förort. Hen talar dari, urdu, persiska, svenska och engelska. Det starkaste språket muntligt och skriftligt är urdu. Studenten skriver också på svenska, engelska och lite på dari. Studenten har en gymnasieutbildning från Pakistan och började studera på Komvux 2010. Med sina föräldrar har studenten talat dari, men också urdu. I sin egen familj talar hen dari. Studentens pappa har motsvarande gymnasieutbildning och hans mamma grundskola. Pappan är elektriker och mamman hemmafru.

Student 4 har varit i Sverige i 22 år och kom hit som 21-åring. Studenten bor i en förort. Studenten talar amhariska, svenska, engelska och förstår arabiska. Studenten skriver på amharinja, svenska och lite på engelska. De starkaste språken är amhariska/amharinja och svenska. Studenten har en grundskoleutbildning från Etiopien. Direkt i anslutning till SFI läste studenten till undersköterska på Komvux 1,5 år och arbetade som undersköterska under fyra år. Med sina föräldrar talade studenten amhariska och med sina egna barn talar hen också amhariska. Studentens föräldrar har motsvarande grundskoleutbildning. Föräldrarna är egenföretagare.

Student 5 har varit i Sverige i 17 år och kom hit som 21-åring. Hen bor i en förort. Studenten talar och skriver arabiska, svenska och engelska. Arabiska är starkaste språk både muntligt och skriftligt. Studenten har en gymnasieutbildning från Libanon och har också studerat 1,5 år på universitet där för att bli språklärare i arabiska. Sedan 2001 är svenska studentens undervisningsspråk på Komvux. Med sina föräldrar talade studenten arabiska och det gör hen också i sin egen familj. Studentens pappa är universitetsutbildad och är lärare i arabiska i Libanon och mamman har utbildning motsvarande grundskola och har arbetat som sömmerska men är numera hemmafru.

Student 6 har varit i Sverige i 12 år och kom hit som 16-åring. Hen bor i en förort. Studenten talar arabiska, tigrinska, svenska och engelska och arabiska är det starkaste språket. Hen skriver på arabiska, svenska och engelska. Svenska är det starkaste skriftspråket. Studenten har gått i skola t.o.m. första året på gymnasiet i Saudi Arabien. Svenska är undervisningsspråk sedan 2006 när studenten började på språkintröduktion. Hen har en gymnasieutbildning i vård- och omsorg och har arbetat som undersköterska. För att kunna studera förskollärarytbildningen läste studenten in ämnen på Komvux under två år. Med sina föräldrar talar studenten blandat tigrinska och arabiska. Studentens pappa har motsvarande högstadieutbildning och det har också studentens mamma. I Saudi Arabien arbetade pappan som privatchaufför och mamman var hemmafru med liten arbetserfarenhet. Mamman har läst arabiska som andraspråk i Saudi Arabien och några gymnasiekurser på Komvux i Sverige. Idag lever inte pappan och mamman arbetar inom montering och förpackning i Sverige.

Student 7 har varit i Sverige i åtta år och kom hit som 26-åring. Hen bor i en kranskommun till Göteborg. Studenten talar persiska, svenska och engelska och skriver på alla tre språken. Persiska är det starkaste språket i både tal och skrift. Studenten har gått i skola och studerat en översättarytbildning i engelska på universitetet i Iran. I Sverige har svenska varit undervisningsspråk sedan 2013, dvs. i fem år. Föräldrarnas modersmål är persiska och de talar inga andra språk. Båda föräldrarna har motsvarande grundskoleutbildning. Pappan var ägare av ett byggföretag innan pensionen och mamman är hemmafru.

5.3. Intervju och metodologiska överväganden

Kvale (1997:13) beskriver ”hur forskningsintervjun bygger på vardagens samtal” och att dess syfte är ”att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (Kvale 1997:13). Det handlar således om den intervjuades upplevelser och inte objektiva fakta i de rapporterade resultaten. Genom att använda sig av den kvalitativa forskningsintervjuns halvstrukturerade format, dvs. att det varken handlar om ett öppet samtal eller ett strikt frågeformulär (Kvale 1997:32), har jag således möjlighet att undersöka det som jag har för avsikt att undersöka, dvs. deltagarnas upplevelser och erfarenheter av särskilt skrivandet inom förskolläraryrket. Jag ville ge deltagarna möjlighet att fördjupa och utveckla sina svar genom att i ett samtal omsorgsfullt ställa frågor för att erhålla kunskap, och då är intervjun en passande metod (jfr. Kvale 1997:13). Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide (bilaga 1) som utifrån teman ställer ett antal frågor och på det viset blir det möjligt för intervjuaren att förstå dessa teman utifrån de intervjuades perspektiv (Kvale 1997:32,121ff).

De frågor som ställdes hörde ihop med olika teman som kan kopplas till undersökningens frågeställningar och syftet var att få kunskap om hur deltagarna tog sig an den kontext som universitetet utgör och hur de upplevde att de var en del av den, exempelvis: ”Upplevde du att det var lätt att komma igång med dina studier och veta vad som förväntas av dig på utbildningen”. Vidare ställdes frågor om deltagarnas erfarenheter av det akademiska skrivandet inom utbildningen, dvs. vad som har varit och är svårt och vilka skrivstrategier de använder, exempelvis: ”Finns det något som har varit eller är särskilt svårt relaterat till skrivandet i kurserna” eller ”Har du någon bra strategi eller något särskilt sätt att tänka som har varit till hjälp för ditt skrivande”. Avslutningsvis frågade jag vilken stöttning deltagarna har kunnat ta del av inom sin utbildning och vilken form av stöttning som de skulle ha önskat som en del av den, exempelvis: ”Tycker du att resurser som universitetsbiblioteket och språkhandledning hos ASK har varit till hjälp”. För att bättre förstå deltagarnas primära diskurs ställdes också frågor om deras språkbakgrund och utbildningsbakgrund, samt föräldrarnas utbildningsbakgrund.

Den strukturerade intervjun har fördelen av att variationerna mellan de olika intervjuerna relaterat till intervjubeteende och frågeformulering blir små (Bryman 2011:202ff) och standardiseringen, exempelvis att frågorna ställs i den ordning som de finns presenterade i intervjuguiden, leder till att det blir enklare att jämföra intervjuerna och tolka resultatet. Samtidigt finns nackdelen att intervjuaren skulle kunna påverka respondenten för att undvika systematiska skevheter i svaren och därför har jag valt den halvstrukturerade intervjun som ger respondenterna möjlighet att utveckla sina svar. Anteckningar fördes under intervjuerna, som också spelades in. Därefter transkriberades inspelningarna och med hjälp av anteckningar och transkriptioner kunde intervjuerna struktureras och tolkas analytiskt (Kvale 1997:171).

I resultatanalysen kommer intervjuvaren att analyseras och kategoriseras med utgångspunkt i några eller delar av de teman som utgör kategorier för undersökningens teoretiska ram och tidigare forskning; den sekundära diskursen, skrivpraktiker och skrifthändelser samt stöttning för skrivande. Under varje rubrik ryms också ett par underrubriker. Syftet med att kategorisera liknande den teoretiska ramen och tidigare forskning är att så tydligt så möjligt kunna betrakta undersökningens nya forskning i relation till den som redan finns, samtidigt som den teoretiska ramen bidrar till att förstå intervjuvaren i ett större perspektiv.

5.4. Etiska ställningstaganden

I samband med en intervjuundersökning är det av stor vikt att göra ett antal etiska överväganden (Codex 2018). Inledningsvis bör informerat samtycke beaktas (jfr. Codex 2018; Kvale 1997:107, 142) och alla undersökningsspersonerna fick läsa igenom och skriva under ett samtyckesbrev (bilaga 2). I brevet gavs information om undersökningens generella syfte (Kvale 1997:107), dvs. att de svar som ges kommer att användas i en kandidatuppsats och eventuellt också i andra forskningssyften, samt att uppsatsen kommer att publiceras digitalt. Deltagarna informerades också om att de deltar frivilligt och när som helst kan välja att avsluta sitt deltagande (Kvale 1997:107) samt att de kommer att vara helt anonyma.

Vidare beaktades konfidentialiteten i och med att ”privata data som identifierar undersökningsspersonerna inte kommer att redovisas” (Kvale 1997:109), dvs. inga namn eller andra identifierande drag kommer att redovisas i uppsatsen. Samtidigt finns det en oundviklig problematik på grund av undersökningens syfte eftersom deltagarna kommer att kopplas till förskolläraryrket på Göteborgs universitet. I uppsatsen kommer dock inte information om exakt vilken termin deltagarna läser att förmedlas och jag har inte heller fått kontakt med deltagarna genom deras lärare. Utifrån min roll som språkhandledare på ASK hade jag möjlighet att fråga studenter som jag träffade i handledningssamtal om de ville ställa upp på en intervju och bad dem i sin tur att fråga kurskamrater om de kunde tänka sig att medverka.

Deltagarna kommer att omnämnas som hen trots att förskolläraryrket är en kvinnodominerad utbildning och den övervägande delen av deltagarna är kvinnor. Användandet av hen syftar då främst till att försöka att garantera deltagarna största möjliga mått av anonymitet under rådande omständigheter. Av anonymitetsskäl omnämns deltagarna också som student 1-7 i undersökningen, vilket möjligen kan upplevas som avhumaniserande. Dock handlar det i det här fallet om ett försök till att stärka deltagarnas anonymitet genom att inte ens använda fiktiva förnamn. Min avsikt var att trots omständigheterna planera min forskning på ett sådant sätt att ”den producerar kunskap som gynnar människan med ett minimum av skadliga konsekvenser” (Kvale 1997:214).

5.5. Tillförlitlighet, äkthet och generaliserbarhet

I samband med bedömningen av den kvalitativa forskningsintervjun lyfter Bryman (2011:52) fram begreppet *ekologisk validitet* som innebär att man strävar efter att samla in data i ”naturligt förekommande situationer och miljöer, inte i konstlade och påhittade kontexter” (Bryman 2011:52). Ekologisk validitet är ett starkt kriterium relaterat till den kvalitativa forskningsintervjun då den är mindre styrande än den kvantitativa intervjun och den försökte jag att eftersträva i mötet med deltagarna. Intervjuerna genomfördes således antingen i ett rum på universitetet eller i närheten av deltagarnas VFU-plats, så att det skulle vara enkelt för dem att delta, och varade

ungefär 45 minuter. Frågornas innehåll liksom undersökningens innehåll är dessutom tydligt kopplade till min egen yrkesmässiga vardag, där jag arbetar med att stötta studenter språkligt i deras skrivande som språkhandledare på ASK.

Under intervjuerna ställde jag vid flera tillfällen följdfrågor för att vara säker på att jag verkligen har förstått deltagarnas utsagor korrekt. Detta gjordes som en del i att försäkra mig om att det som Bryman (2011:354) lyfter fram som *tillförlitlighet* skulle uppnås och som betonas som ett viktigt kriterium när det handlar om bedömningen av kvalitativa undersökningar. En del av att uppnå kriteriet tillförlitlighet handlar om *trovärdighet* (Bryman 2011:354f) och i det här fallet försökte jag försäkra mig om detta genom att både under och efter intervjuerna rapportera mina resultat till deltagarna för att få bekräftat att jag uppfattat deras utsagor och den verklighet som de beskriver på rätt sätt. Efter avslutad intervju frågade jag om deltagarna ville tillägga något och framförallt om de upplevde att de frågor som jag ställde var relevanta och möjliggjorde för dem att kunna dela med sig av sina upplevelser och erfarenheter på ett rättvist och uttömmande sätt. Förutom att intervjuerna spelades in förde jag också anteckningar under tiden för att kunna påbörja tematiseringen av svaren redan då, något som Kvale (1997:134) betonar som en fördel för att kunna tolka och verifiera svaren redan under intervjun.

En annan del som innefattas i kriteriet tillförlitlighet är *överförbarhet* (Bryman 2011:355). Genom att ställa flertalet bakgrundsfrågor under intervjun kunde jag förhoppningsvis komma i närheten av att uppnå det som Geertz (1973) benämner som *thick descriptions* och som Bryman (2011:355) i sin tur beskriver som *fylliga redogörelser*. Sådana redogörelser möjliggör för läsaren att ta ställning till hur överförbara resultaten är till en annan miljö. Vidare kan också kriteriet *äkthet* diskuteras i samband med bedömningen av kvalitativa undersökningar (Bryman 2011:356f). Äkthet handlar exempelvis om frågor som om undersökningen ger en tillräckligt rättvis bild av de olika åsikter som kan finnas i en grupp, om undersökningen hjälper deltagarna att få en bättre förståelse för sin sociala situation och om undersökningen har gjort att deltagarna kan förändra den och bättre kan vidta de åtgärder som krävs för detta (Bryman 2011:357). Målet med den här undersökningen var att lyfta fram de olika upplevelser som fanns hos deltagarna i

undersökningsgruppen och på det viset kunna ge en rättvis och autentisk bild av deras situation. Min förhoppning är att undersökningens resultat ska bidra till att ge en bättre förståelse för den studentgrupp som deltagarna representerar och att åtgärder ska kunna vidtas som leder till att deras situation förändras.

Frågan om den föreliggande undersökningens generaliserbarhet kan diskuteras på olika sätt. Deltagarnas antal i undersökningen uppgår till sju, vilket gör att generaliserbarheten inte kan ses som särskilt hög om de ska sägas representera alla studenter med flerspråkig bakgrund inom förskollärarytbildningen. De kan sägas vara slumpmässigt utvalda från en population men har också valts delvis utifrån tillgänglighet (Kvale 1997:210), som beskrivet ovan. Samtidigt är det inte möjligt att intervjua fler deltagare inom den både utrymmesmässiga och tidsmässiga ram som en kandidatuppsats har. Möjligheten att få föra ett samtal med sju deltagare ger ändå en indikation på hur studenter med flerspråkig bakgrund upplever sin studiesituation och hanterar skrivandet inom sin utbildning. Det kan vara ett steg på vägen ”till att fastställa det typiska, det allmänna det vanliga” (Kvale 1997:212) och kanske kan överensstämmelser mellan forskningsfallet och förskollärarytprogrammet i stort fastställas.

6. Resultat

Undersökningens resultat kommer att redovisas som olika teman som legat till grund för analysen, vilka introducerades i kapitel 5.3. och samtidigt som avsikten finns att kunna visa på gemensamma mönster är det också av stort värde att kunna visa på var och ens individuella upplevelse och erfarenhet.

6.1. Den sekundära diskursen

Om studier inom förskollärarytprogrammet förstås som en sekundär diskurs (Gee 2015:188) blir det tydligt i undersökningen att flera av deltagarna upplever det som svårt att förstå den och bli en del av den.

6.1.1. Att bli en del av utbildningen och universitetet

Med fokus på hur deltagarna upplever sin utbildning svarar alla att de tycker att det är roligt, intressant och givande, men också svårt. Flera deltagare anser att de hade tillräckliga kunskaper i svenska innan de började studera, men att dessa kunskaper inte räckte till när de väl kom igång med utbildningen. Samtliga deltagare, bortsett från en, uttrycker att de hade stora svårigheter i början av utbildningen. Det handlade främst om att förstå vad som förväntas av en, exempelvis att förstå dokument så som kursguiden eller uppgifter. Några deltagare lyfter också fram läsandet av litteratur och att förstå vad som är viktigt i texterna. Särskilt poängteras deras upplevelse av att det tog mycket tid att ta sig an och komma in i studierna och också mycket mer tid än för de studenter som är modersmålstalare. Flera deltagare beskriver första terminen som ”jättesvår” (student 1, 3, 5, 6 och 7). Student 1 tycker att det var svårt att förstå kursguiden och att språket i sig självt var en svårighet. Student 6 upplever att hen ofta hamnade utanför i samtal och diskussioner eftersom hen inte förstod. Student 3 känner att det inte fanns stöd att få i den utsträckning som hen hade behövt och hen ville sluta flera gånger under första terminen, men nu fungerar det bra. Student 7 berättar att hen grät ofta under första terminen men att det senare blev bättre. Student 5 menar att tack vare stöttande lärare kom hen senare igång och att det då fungerade bra.

Student 2 som utgör ett undantag menar att för hens egen del var det inte så svårt att komma in i studierna eftersom hen hade fortbildat sig tidigare genom att studera montessoripedagogik och en barnskötarutbildning i Sverige och kände därför igen en del begrepp, dock med undantaget att det var svårt att läsa mellan raderna och problematisera. Studenterna 2, 4 och 5 poängterar också att den egna inställningen och självförtroendet spelar stor roll för hur de har kommit in i sina studier och klarat utbildningen. De beskriver sig själva som sociala, med gott självförtroende och med ett tydligt mål i sikte för utbildningen. Samtidigt säger student 2 att hen ser att det är en omfattande språklig process för studenter med kort vistelsetid i Sverige att komma in i utbildningen och klara av den. Det här synsättet lyfter också andra deltagare fram. Både student 3 och 7, som har varit nio respektive åtta år i Sverige och inte heller har haft svenska som undervisningsspråk innan de påbörjade sin utbildning 2015,

upplever att de hade stora problem med språket och efterfrågar någon form av språkkurs.

6.1.2. Basgrupp och kurskamrater

Studenterna 3, 4, 6 och 7 berättar att det är av stor betydelse vilken basgrupp som man hamnar i och hur kurskamraterna förhåller sig. Om kurskamraterna upplevs som intoleranta kan det vara svårt att delta och om gruppen fungerar bra kan den vara ett stort stöd. Student 6 kunde inte delta alls i basgruppen under första terminen och kände att hen inte förstod någonting trots att hen arbetade hårt och försökte. Student 1 berättar att när det handlar om skrivande under grupparbeten skriver främst studenter med svenska som modersmål själva texten. Student 7 säger att hen först var i en basgrupp där kurskamraterna var intoleranta till hen som student med flerspråkig bakgrund och att hen flera gånger funderade på att avbryta utbildningen men att det blev bättre när hen fick byta grupp och att hen nu trivs bra. Hen upplever att de grupper som är blandade med modersmålstalare och studenter med flerspråkig bakgrund fungerar bäst och att de delar på uppgifter och kompletterar varandra, vilket innebär att hen söker och samlar innehåll medan andra skriver.

Student 5 lyfter fram att studenter ibland är väldigt ”tuffa mot varandra och petiga” (student 5) när det handlar om språkriktighet och att hen har känt sig utsatt på grund av att svenska är hens andraspråk. Student 1 är född i Sverige men upplever samtidigt att ”den svenska som hen talar i förorten inte alls är samma svenska som på universitetet” (student 1) och att det sker en tydlig uppdelning mellan studenter med svenska som modersmål och studenter med flerspråkig bakgrund och att den här uppdelningen sker indirekt. Hen menar att det också är lättare att skapa kontakt med andra flerspråkiga studenter. Kurskamraterna lyfts också fram som en viktig resurs under utbildningen av flera av deltagarna.

6.1.3. Lärarnas roll

När det handlar om lärarna menade majoriteten av deltagarna att de har varit stöttande. Alla har fått respons där det handlar om rent språkliga fel men har upplevt detta på

lite olika sätt i relation till hur de upplever lärarnas tolerans till språkliga fel. Studenterna 1, 6 och 7 lyfter fram att lärarna uppfattas som relativt toleranta till språkliga fel i skrift. Student 3 har fått komplettera mycket men uppskattar den respons som hen fått från lärarna och poängterar att vissa lärare är ”våldigt bra och kämpar för att studenterna ska utvecklas” (student 3). Studenterna 4 och 5 upplever båda att det delvis har funnits för mycket fokus på språkliga fel i lärarnas respons och att de trots att innehållet motsvarar bedömningskriterierna på ett tillfredsställande sätt har upplevt att språket och små språkliga fel har fokuserats för mycket. Student 5 berättar att beroende på lärare har hen också upplevt intolerans till språkliga fel muntligt och att när det för hen har handlat om att kunna bli nervös vid en presentation så har läraren förklarat detta med en andraspråksproblematik.

6.1.4. Sammanfattning

Resultatet visar att förskolläraryrket betraktat som en sekundär diskurs är svår att ta sig an och bli en del av för de flesta av deltagarna, och då särskilt i början av utbildningen. Betraktat utifrån deltagarnas primära diskurs så har den både likheter och skillnader och den verkar påverka deras möte med den sekundära diskursen. Alla deltagare, bortsett från student 5, kommer från studieovana hem och har således inte kunnat utveckla en primär diskurs som liknar den sekundära eller förbereda sig för den i någon större utsträckning hemma. Deltagarnas förkunskaper beträffande studier, akademiskt skrivande och skrivande på svenska skiljer sig åt och kan också förmodas påverka deras förmåga att ta sig an den sekundära diskursen.

Alla deltagarna berättar att de uppskattar sitt utbildningsprogram och att lärarna till stor del har fungerat stöttande. Samtidigt har det varit svårt att komma igång med både läs- och studiestrategier samt varit svårt att använda exempelvis dokument som kursguider i början av utbildningen. Några deltagare vittnar om att de inte alltid upplever en känsla av inkludering och dessutom uttrycker några av deltagarna att de mött intolerans i relation till sin flerspråkiga bakgrund. Det här har då främst kommit till uttryck under arbetet i basgrupp eller vid muntliga presentationer.

6.2. Skrivpraktiker och skrifthändelser

Om skrivandet inom förskolläraryrket förstås som skrifthändelser som är relaterade till skriftpraktiker (Karlsson 2006:23) finns det en hel del utmaningar kopplade till dessa för deltagarna.

6.2.1. Skriftliga uppgifter

Flera av deltagarna berättar hur det i början var särskilt svårt att förstå de skriftliga uppgifterna (student 1, 3, 6 och 7). Student 6 beskriver hur hen fick ”läsa 100 gånger i början” och ”hur frågorna var luriga och att det kan vara riktigt svårt att besvara en fråga” (student 6). Student 1 beskriver sin upplevelse av att det går mycket snabbare att förstå skrivuppgifterna om svenska är ens modersmål i jämförelse med studenter med flerspråkig bakgrund som behöver mer tid. Detta resulterar i att studenter med svenska som modersmål får mer tid till sitt skrivande och utifrån det här resonemanget dras slutsatsen att det finns ”makt i språket” (student 1). Student 2 som inte anser att det är svårt att förstå uppgiften måste ändå läsa den flera gånger och det upplever hen som tidskrävande. Vidare är det ändå svårt att besvara uppgiften så att man är säker på att ”texten motsvarar det som läraren vill ha” (student 2). Student 2 som har varit över 20 år i Sverige lyfter också fram att det kan vara svårt för andra studenter med flerspråkig bakgrund som har kortare vistelsetid i Sverige att förstå uppgifter.

6.2.2. Akademiskt skrivande och skrivstrategier

Det akademiska skrivandet har varit och är en utmaning för alla deltagarna även om de lyfter fram olika aspekter och har olika strategier för att hantera det, men gemensamt är att alla betonar att det är tidskrävande att skriva. Student 1 anser att särskilt språket, exempelvis grammatik, stavning men också struktur, är svårt och känner sig inte helt språkligt rustad att skriva examensarbetet. Samtidigt lyfter hen fram flera skrivstrategier som hen använder, exempelvis att ”skriva mycket och skriva om” (student 1) och en annan strategi är att läsa högt. Student 3 berättar att det var särskilt svårt att skriva i början av utbildningen och att hen har fått många

kompletteringar på uppgifter. Med hjälp av lärarnas respons fungerar skrivandet mycket bättre nu och hen upplever att hen har tillräckliga färdigheter för att skriva examensarbetet. De strategier som student 3 använder är att hen ”antecknar och sedan skriver texten med egna ord” (student 3) och avslutningsvis läser hen sin skrivna text många gånger. Hen känner sig rustad att skriva examensarbetet när det handlar om språket men är mer osäker på innehåll och struktur. Både student 1 och 3 betonar att det tar mycket tid att skriva.

Student 6 har haft stora utmaningar i samband med det akademiska skrivandet. Hen har fått inse att hens skriftliga kunskaper inte räckte till i början av studierna och att det tar mycket tid att skriva. Nu kan hen ”se skillnad mellan akademisk och vanlig text” (student 6) och hen har skrivit sitt examensarbete. Särskilt funderar student 6 över röd tråd och sambandsord och hen arbetar medvetet med litteraturen genom att skriva stödord och sedan fylla på med text. Hen använder också kursmålen och diskuterar med kurskamrater under skrivprocessen och har insett att man ”inte behöver skriva så avancerat” (student 6). Student 7 lyfter också fram att hen trodde att man måste skriva ”så svårt akademiskt” (student 7) men hen har insett att det inte behöver vara så svårt och hen har ändrat stil. Student 7 har en universitetsutbildning från Iran men kort vistelsetid i Sverige och lyfter fram att själva språket och särskilt grammatik, är en utmaning. I början var det svårt att läsa litteraturen och framförallt för att hen saknade så många ord. Att hen saknade ord var också ett problem för skrivandet och hen söker efter ämnesord i texter med hjälp av google och använder sig ofta av engelska för att öka sitt ordförråd. Inför examensarbetet berättar hen att ”min skrivpartner är från Grekland och både hen och jag har bara sex års vistelsetid i Sverige” (student 7). Detta upplever student 7 som en språklig utmaning. Både student 6 och 7 lyfter fram att det tar mycket tid att skriva.

Student 2 känner sig rustad för examensarbetet men poängterar att det är viktigt vem man ska skriva i par med och hen säger vidare att det är ”positivt att vara två, men viktigt att det är rätt person” (student 2). Student 2 har tydliga skrivstrategier som innebär att läsa mycket på svenska, särskilt inom samma ämne och att söka upp frågor och begrepp men menar samtidigt att grammatiken är svår. Student 4 beskriver hur

hen hade goda kunskaper i akademiskt skrivande i början av utbildningen och att examensarbetesskrivandet fungerade bra. Samtidigt menar hen att hen skulle kunna skriva analysera och diskutera mer utförligt på sitt modersmål. Hen lyfter fram hur hen ”läser jättemycket böcker” (student 4). Student 4 berättar hur att läsa om det viktigaste, anteckna och sedan skriva ner det viktigaste och sedan läsa igenom texten har varit fungerande strategier. Samtidigt poängteras att detta har varit ”tidskrävande” (student 4), något som student 2 instämmer i.

Student 5 beskriver hur hen var orolig för det akademiska skrivandet och att ett ”väldigt avancerat språk” (student 5) förväntades av studenterna på utbildningen, men insåg att det inte var så när hen påbörjade sina studier. Hen berättar att hen ställer stora krav på sig själv och har bara vid ett tillfälle varit tvungen att komplettera en skrivuppgift. En strategi som lyfts fram är att hen ”tar god tid på sig för skrivandet och börjar två veckor innan inlämning” (student 5) genom att reflektera och välja ut det viktigaste och att sedan skriva med mycket tid, läsa om flera gånger och att läsa texten högt. Student 5 poängterar som resten av deltagarna att skrivandet är tidskrävande.

Studenterna 4 och 5 upplever sig som kompetenta skribenter och har klarat alla sina skriftliga uppgifter hittills inklusive examensarbetet och de berättar att de tycker att en del lärare fokuserar för mycket på språkliga småfel som ”en och ett, V2 och stavfel” (student 5). Student 4 betonar att bedömningskriterierna visar vad som är viktigt, dvs. främst innehållet och anser att man inte ska ”peka på småfel” (student 4) och student 5 säger: ”De [lärarna] påpekar alltid språkfel” (student 5).

6.2.3. Sammanfattning

Den skrivpraktik och de skrifthändelser som är kopplade till den sekundära diskursen utgör en utmaning för alla deltagare även om det varierar i vad utmaningarna består. Gemensamt för samtliga deltagare är att de beskriver att det är svårt att förstå skrivuppgifter och att veta vad lärarna förväntar sig av dem. Det finns också stora likheter i vad deltagarna lyfter fram när det handlar om det akademiska skrivandet. Samtliga deltagare beskriver hur det tar lång tid att skriva och att de börjar skriva sina

skriftliga uppgifter tidigt i de olika kurserna. De uttrycker att det som gör skrivandet tidskrävande både beror på att de skriver på ett andraspråk och att det handlar om att skriva akademiskt inom en ny diskurs. Två av deltagarna poängterar att de ibland upplever att lärare fokuserar för mycket på små språkliga fel när de bedömer deras texter. De strategier som de lyfter fram är att de utgår ifrån det som de tycker är viktigt i kurstexterna och sedan skriver de om och utvecklar sina texter ett stort antal gånger. De ber också olika människor om hjälp, både vad det gäller att diskutera och läsa texterna.

Samtidigt finns det skillnader inom undersökningsgruppen. Den som är bäst rustad för utbildningen både språkligt och innehållsmässigt är student 2 som har över 20 års vistelsetid i Sverige och som dessutom har studerat en montessorit utbildning tidigare och således haft svenska som undervisningsspråk under en längre tid. Student 5 har studerat på universitetet i Libanon och har både lång vistelsetid i Sverige och svenska som undervisningsspråk. Student 4 som har lång vistelsetid i Sverige och som har studerat till undersköterska på Komvux upplever också att hen har tillräckliga förkunskaper för att kunna motsvara de krav som finns på skrivande inom utbildningen.

Studenterna 1, 3, 6 och 7 beskriver istället hur de på olika sätt har tyckt att skrivandet inom utbildningen är svårt, både när det handlar om språket och det akademiska skrivandet och samtidigt ser deras bakgrund olika ut. Studenterna 3 och 7 har kort vistelsetid i Sverige men student 7 har studerat en översättarutbildning i Iran. Student 1 är född i Sverige men beskriver hur hen upplever att det skrivande som förväntas av hen på universitetet skiljer sig i stor utsträckning från den förortssvenska som hen är van vid att prata. Student 6 tycker att steget från gymnasieutbildning till universitetsutbildning var så stort att hen upplevde att hen inte förstod nästan någonting under första terminen.

6.3. Stöttning för skrivande

Förutom den stöttning som deltagarna kan ges inom ramen för sin utbildning finns också de universitetsgemensamma stödfunktionerna ASK, som redan diskuterats i

kapitel 2.1, 2.2., och UB. Dessutom kan det finnas möjligheter för vissa deltagare till stöttning utanför universitetet.

6.3.1. Stöttning inom utbildningen

Deltagarna är eniga om att det har funnits relativt lite stöd när det handlar om skrivande implementerat i utbildningen och att det främst har handlat om att hänvisa studenter till språkhandledare på ASK. Student 1 önskar att det hade funnits mer stöd i seminariegrupperna i början av utbildningen för att få hjälp att förstå uppgifterna och kunna formulera sig bättre och ”då måste man ju inte söka sig aktivt för att få hjälp” (student 1). Student 1 är den enda av deltagarna som uttrycker att det fanns visst stöd för skrivande implementerat i utbildningen i början. Även student 3 hade önskat mer stöd i seminariegruppen för att förstå uppgifter och hen skulle också ha varit hjälpt av en språkkurs. Student 7 önskar också att det hade funnits språkkurser och att all form av språkligt stöd hade varit till hjälp för hen. Student 4 önskar att det hade varit möjligt att få ”mer konstruktiv språklig respons” (student 4) under utbildningen och att lärare hade kunnat förklara mer ingående. Student 4 och 5 lyfter särskilt fram att de hade önskat särskild språklig stöttning och mer tid under skrivandet av examensarbetet.

6.3.2. Annan stöttning inom universitetet

Flera av deltagarna upplever att de har fått stöd av de universitetsgemensamma stödfunktionerna ASK och UB. Tre deltagare beskriver UB som en viktig resurs och de lyfter särskilt fram hur personalen kan hjälpa till med sökning av litteratur (student 1, 3 och 4). Student 4 betonar betydelsen av ”UB:s tysta rum” (student 4) där hen kan studera i lugn och ro.

Alla deltagare utom en har bokat tider med språkhandledare på ASK och upplevt att de fått bra stöd för att kunna utveckla både ”skrivstrategier i en dialog med språkhandledaren” (student 2), ”det akademiska skrivandet” (student 1, 2, 3, 4, 5 och 7) och ”sitt språk” (student 1, 3, 4, 5 och 7). Student 6 har inte använt resursen och hen har främst fått och får stöd i sitt skrivande av kurskamrater som har bildat olika former av studiegrupper där de stöttar varandra på olika sätt. Student 4, 5 och 7 önskar

ett de kunde boka fler tider hos språkhandledare än vad som är möjligt idag och särskilt i samband med skrivandet av examensarbetet.

6.3.3. Stöttning utanför universitetet

När det handlar om att kunna be någon med svenska som modersmål utanför universitetet om hjälp med studierna, och då särskilt för att läsa de texter som de skriver, ser deltagarnas situation lite olika ut. Studenterna 1 och 2 har familj eller vänner som har studerat samma utbildning att fråga och upplever att de får mycket hjälp, men främst när det rör ämneskunskaper och inte så mycket med att läsa texterna på svenska. Studenterna 3, 6 och 7 vänder sig till kurskamrater och upplever att det är till stor hjälp. Student 3 beskriver hur kurskamrater och hen byter texter och läser men att hen inte känner någon utanför universitetet som har svenska som modersmål att fråga och student 6 ber en kurskamrat om hjälp men har heller ingen svenskspråkig som kan hjälpa hen utanför universitetet. Student 7 får hjälp av kurskamrater eftersom hen upplever att det är svårt att fråga någon utanför universitetet som inte studerar men frågar helst ”en språkhandledare” (student 7). Studenterna 4 och 5 upplever att de inte har någon att fråga och student 5 berättar att hen är ”rädd för plagiat ” (student 5) om hen ber en kurskamrat om hjälp.

6.3.4. Sammanfattning

Under sin utbildning har deltagarna fått stöttning av olika slag och i olika omfattning. Samtliga deltagare hade önskat mer stöttning. Flera deltagare pekar på att det hade varit en stor hjälp om lärarna särskilt i början av utbildningen hade hjälpt dem att gå igenom uppgifter som en del av kursen och generellt stöttat studenterna i att komma in i utbildningen. Ett annat tydligt önskemål är att kunna få mer tillfällen för språkhandledning där studenter har möjlighet att med hjälp av språkhandledare kunna utveckla sina texter och skrivstrategier. Ett par av deltagarna tar också upp möjligheten att kunna gå en språkkurs. Den stöttning som de har vid sidan av utbildningen och universitetets stödfunktioner varierar, men få av deltagarna har

någon annan att vända sig till än kurskamrater för exempelvis hjälp att läsa deras texter och ett par har ingen alls att vända sig till.

7. Diskussion

Diskussionen struktureras utifrån de frågeställningar som ställdes inledningsvis och som är kopplade till syftet.

7.1. Möjligheter att delta i utbildningen

I den första forskningsfrågan handlar det om hur studenter med flerspråkig bakgrund upplever att de kan delta på samma villkor som modersmålstalare inom utbildningen och då främst relaterat till skriftliga uppgifter på svenska.

Majoriteten av deltagarna i den här undersökningen lyfter fram att det är svårt att förstå den sekundära diskurs (Gee 2015:171ff) som förskolläraryrket utgör och att bli en del av den, och då särskilt i början av utbildningen. De upplever således inte att de kan delta på samma villkor som modersmålstalare i utbildningen. Några deltagare vittnar om att de inte alltid upplever en känsla av inkludering och dessutom uttrycker några av dem att de mött intolerans i relation till sin flerspråkiga bakgrund. Det här har då främst kommit till uttryck under arbetet i basgrupp eller vid muntliga presentationer.

Fenomenet kan kopplas dels till Gee (2015:167) som betonar vikten av att kommunikation bör handla om att se bortom grammatiska fel och att kunna se en individs faktiska språkförmåga, dels till Blåsjö och Wittek (2017:34) som menar att det är viktigt att de kunskaper och uttryckssätt som studenterna har med sig till universitetet tas till vara där. Deltagarnas svar indikerar således att de kunskaper och uttryckssätt som de har med sig in i utbildningen inte alltid får ett berättigat erkännande utan istället hamnar deras flerspråkiga bakgrund och eventuella språkliga fel i fokus. Detta visar att om universitetslärare bemöter den här studentgruppen med större kunskap om deras utmaningar skulle det bidra till att förbättra studenternas

villkor att delta i utbildningen och ge dem större möjlighet att visa på den kunskap som de faktiskt har.

Flera deltagare beskriver hur det har varit svårt att komma igång med både läs- och studiestrategier och att använda exempelvis dokument som kursguider. Särskilt svårt har de deltagare som kommer från studieovana hem eller de som saknar erfarenheter av studier, akademiskt skrivande och skrivande på svenska, vilket kan förväntas påverka deras förmåga att ta sig an utbildningen. Den situation som deltagarna beskriver kan tolkas i relation till individers primära diskurser och hur de relaterar till sekundära diskurser (Gee 2015:171ff). Om det finns likheter mellan den primära och sekundära diskursen påverkar det de förutsättningar som en individ har att tillägna sig sekundära diskurser positivt, men om det finns stora skillnader mellan diskurserna kan detta påverka möjligheterna att ta sig an den sekundära diskursen negativt (Gee 2015:175, 194ff).

Deltagarnas upplevelser visar främst likheter med det exempel som Gee (2015:182) ger från en juridikutbildning där studenter som tillhör minoritetsgrupper hamnar i konflikt med den aktuella sekundära diskursen och har stora svårigheter att delta. Blåsjö och Wittek (2017:33) lyfter också fram att den akademiska miljön kan kännas avlägsen för studenter som tillhör gruppen för breddad rekrytering. I det här sammanhanget blir det tydligt att den sekundära diskursen som förskolläraryrket utgör inte i tillräckligt hög grad möjliggör för deltagarna att delta och att det leder till att de står inför större svårigheter än de studenter som har en primär diskurs som i högre grad liknar den sekundära. Detta leder till frågan om de utbildningsmål i relation till breddad rekrytering som presenteras på Göteborgs universitets hemsida (Göteborgs universitet 2018), verkligen förverkligas inom universitetets utbildningar.

7.2. Möjligheter och svårigheter relaterat till utbildningens skriftliga krav

I den andra forskningsfrågan handlar det om vilka möjligheter och svårigheter som studenter med flerspråkig bakgrund ser utifrån sin studiesituation, dvs. hur de

uppfattar sin egen svenska skriftliga språknivå och språkförmåga i relation till utbildningens krav.

Den skrivpraktik och de skrifthändelser som är kopplade till den sekundära diskursen utgör en utmaning för alla deltagare även om det delvis varierar i vad utmaningarna består. Gemensamt för samtliga deltagare är att de beskriver att det är svårt att förstå skrivuppgifter och att veta vad lärarna förväntar sig av dem. Gee (2015:182) visar på de svårigheter som kan uppstå när det förutsätts att studenterna själva ska lära sig färdigheter, exempelvis att förstå och genomföra skrivuppgifter, i början av en utbildning och att det särskilt drabbar studenter som tillhör minoritetsgrupper. Det finns också likheter i relation till förståelsen av skrivuppgifter med de svårigheter som diskuterades ovan i samband med att studenter tar sig an den sekundära diskursen som universitetet utgör (jfr. Gee 2015; Blåsjö & Wittek 2017). I det här sammanhanget aktualiseras frågan hur ett utbildningsprogram kan formulera skrivuppgifter mer explicit och undvika att utgå ifrån att studenterna redan i förväg har kunskap om de förväntningar som ställs på dem inom utbildningen och i stället förtydliga vad det är som förväntas av studenterna, och detta särskilt i början av utbildningen.

Starkt kopplat till att förstå skrivuppgifter är det akademiska skrivandet. Resultatet visar att det finns stora likheter när det handlar om vad deltagarna lyfter fram och samtliga deltagare beskriver att det tar lång tid att skriva, att de börjar skriva sina skriftliga uppgifter tidigt i den aktuella kursen och att skrivandet är en utmaning. Deltagarnas upplevelser kan relateras till Hyland (2011:53ff), dvs. att lärare måste betrakta skrivande som en situerad aktivitet tätt kopplad till lärande och inte en generisk färdighet. Hathaway (2015:516) poängterar samtidigt vikten av att sätta skrivandet i centrum och att det måste betraktas på ett nytt sätt pedagogiskt inom utbildningar.

Det som gör skrivandet tidskrävande beror både på att deltagarna skriver på ett andraspråk och att det handlar om att skriva akademiskt, något som är en ny diskurs för de flesta av dem. Carangarajah och Jerskey (2009:472ff) beskriver den komplexa process som det akademiska skrivandet på ett andraspråk utgör, där skribenter både måste skilja sina språk åt samtidigt som de omförhandlar sin identitet medan de

skriver. Det handlar om att röra sig mellan olika språk och litterära traditioner samtidigt som normer och konventioner för det akademiska skrivandet omförhandlas. På liknande sätt beskriver Hyland (2011:54f) hur studenter med en flerspråkig bakgrund upplever diskurserna för skrivande som främmande och annorlunda i relation till tidigare skolgång men också i relation till deras förstaspråk.

När mer tankemässigt krävande uppgifter ska behandlas skriftligt kan det också vara svårt att både hantera ett mer avancerat innehåll och samtidigt ha kontroll över språkbehärsningen (Abrahamsson & Bergman 2005:22), något som kan resultera i att trots att en student behärskar språket haltar det eftersom man kan behöva släppa kontrollen när man tar sig an nya krävande uppgifter. Detta kan få konsekvensen att studenter inte har möjlighet att visa på den kunskap de faktiskt har.

Det blir tydligt att förskolläraryrket behöver bli bättre på att arbeta pedagogiskt med skrivande och då särskilt kopplat till utbildningens kunskapsinnehåll om studenter med flerspråkig bakgrund ska ha bättre förutsättningar att genomföra sina skrivuppgifter. Här handlar det om att sprida kunskap om de utmaningar som studenter med flerspråkig bakgrund står inför och hur de kan stöttas i sin utveckling. Det handlar om att möjliggöra för dem att lättare kunna förstå vilken kunskap som efterfrågas i uppgifterna och detta leder i sin tur till att de kan visa på den kunskap som de faktiskt har. Den tid som det tar för deltagarna att skriva skulle således kunna minska, och sammantaget skulle de språkliga felen i texterna kunna bli färre om skrivsituationen var mindre stressande för deltagarna.

I samband med skrivande på ett andraspråk blir en skribents skrivstrategier extra viktiga. De strategier som deltagarna berättar att de har handlar om att utgå från det som är centralt för frågeställningen ur kurslitteraturen och sedan skriver de om och utvecklar sina texter ett stort antal gånger. Detta upplevs som tidskrävande. De ber också olika personer om hjälp, både när det handlar om att diskutera och läsa texterna. Dessa strategier liknar de som Hayes och Flower (1986:1107ff) visar på för hur en erfaren skribent arbetar, dvs. att sätta upp ett retoriskt mål för texten samtidigt som den skrivs om och utvecklas i en process. Samtidigt berättar flera av deltagarna att det i början av utbildningen var svårt att både akademiskt och språkligt kunna skriva motsvarande de förväntningar som fanns i bedömningskriterierna. Galbraith

(2009:11) beskriver att transformationen av kunskap i skrivandet handlar om att ha kunskap om diskurser och att detta kan vara särskilt svårt att lära för en student som skriver på sitt andraspråk. Det handlar således inte bara om en språklig aspekt utan också om en ny akademisk diskurs som man behöver ta sig an och om universitetslärare hade större medvetenhet om detta skulle de kunna stötta sina studenter mer effektivt i deras skrivande och då särskilt i början av utbildningen.

Fernsten och Reda (2011:171f) beskriver att studenter ofta, och särskilt de som tillhör gruppen av breddat deltagande, många gånger övertygas om att de är dåliga skribenter och de föreslår istället att alla studenter ska stöttas i att utveckla användbara strategier för sitt skrivande och då är det viktigt att de diskurser som man utgår ifrån inte präglas av bristperspektiv. Ett sådant synsätt skulle gynna den aktuella studentgruppen och stärka deras självkänsla.

Två av deltagarna poängterar att de ibland upplever att lärare pekar för mycket på mindre språkliga fel när de bedömer deras texter. Gee (2015:167) betonar hur en syn på språk som social företeelse kan ge en rikare bild av den verkliga språkförmågan. Det handlar om att kunna se den faktiska kommunikationsförmågan istället för främst grammatik, dvs. regler och struktur, som har varit fokus traditionellt. Att utgå från deras faktiska kommunikationsförmåga skulle stärka studenter med flerspråkig bakgrund och ge dem en mer rättvis bedömning av de kunskaper som de har, något som borde vara prioriterat om alla studenter ska beredas liknande villkor att delta i utbildning enligt universitetets mål (Göteborgs universitet 2018).

7.3. Behov av stöttning av skrivande inom utbildningen

I den tredje forskningsfrågan handlar det om vilken typ av stöttning för skrivande på svenska som har varit en viktig del av eller som studenter med flerspråkig bakgrund skulle vilja se som en del av utbildningen.

Under sin utbildning har deltagarna fått stöttning av olika slag och i olika omfattning och samtliga deltagare hade önskat mer stöttning. Flera deltagare pekar på att det hade varit en stor hjälp om lärarna särskilt i början av utbildningen hjälpte dem genom att gå igenom uppgifter som en del av kursen och generellt stöttat studenterna

i att komma in i utbildningen, dvs. att bättre förstå den sekundära diskursen. Lea och Street (1998) lyfter fram att särskilt studenter med flerspråkig bakgrund eller från studieovana hem måste få möjlighet att träna och utveckla skrivandet i den kontext där de befinner sig. Cummins (1996:74f) betonar att det som främst behövs för att en skribent på gymnasiet ska lyckas är kognitivt utmanande skrivuppgifter med mycket kontextuell stöttning (Cummins 1996:74f). I en universitetskontext är uppgifterna kognitivt utmanande och när studenter med flerspråkig bakgrund ska ta sig an dem skulle mer kontextuell stöttning inom programmet kunna vara till stor hjälp. Detta visar tydligt att om det fanns mer kunskap om de svårigheter som studenter med flerspråkig bakgrund möter och den stöttning som hade kunnat hjälpa dem så hade deras studiesituation kunna förbättras och de hade haft bättre möjligheter att utveckla det akademiska skrivandet på sitt andraspråk inom utbildningen.

Ett annat tydligt önskemål bland deltagarna som handlar om stöttning i skrivandet är att kunna få fler tillfällen för språkhandledning där studenter har möjlighet att med hjälp av språkhandledare hos ASK kunna utveckla sina texter och skrivstrategier. Hathaway (2015:506ff) lyfter fram att om man arbetar med att stötta akademiskt skrivande integrerat i utbildningar, exempelvis i samarbete med ett skrivcenter som ASK, så behöver inte studenter själva söka upp stöttande strukturer. Hyland (2011:69) argumenterar för att skrivande bör ha en central plats inom universitetets praktiker och inte ska skiljas från lärande. Istället skulle ett integrerat arbete med skrivande i utbildningar ses som ett naturligt steg i alla studenters akademiska utveckling, dvs. de får möjlighet att tillägna sig den kunskap som behövs för att kunna förstå universitetsdiskursen. Detta visar att ett utbildningsprogram så som förskolläraryrket kan stötta alla studenter genom att arbeta ännu tydligare integrerat med skrivande kopplat till lärande inom programmet.

För studenter med flerspråkig bakgrund är möjliga former för stöttning inom universitetet att lärare använder ett kunskap- och språkutvecklande arbetssätt (Gibbons 2010:170ff; Johansson & Sandell Ring 2015). Genom användandet av modelltexter eller att på andra sätt explicit visa vilka förväntningar som ställs på akademiskt skrivande och visa hur detta skrivande kan se ut, skulle deltagarnas förutsättningar att ta sig an det akademiska skrivandet kunna förbättras. I relation till

att få av undersökningens deltagare har någon att vända sig till utanför universitet med frågor av det här slaget skulle en sådan stöttning kunna vara av stor betydelse för möjligheten att utveckla det akademiska skrivandet.

8. Slutsats

I relation till deltagarnas upplevelser av att bli en del av den sekundära diskurs som universitetsutbildningen utgör och den egna språkförmågan i relation till främst de skriftliga krav som ställs inom förskolläroprogrammet samt deras önskemål om stöttning i relation till tidigare forskning, vill jag speciellt lyfta fram följande slutsatser om hur flerspråkiga studenter skulle kunna stöttas i det akademiska skrivandet på universitetet.

Tydligt är att studenter med flerspråkig bakgrund skulle gynnas av att inom sin utbildning få mer explicit hjälp att förstå de skrivuppgifter som de ska genomföra än de får idag, och då främst i början av utbildningen. Den stora skillnaden som ofta finns mellan dessa studenters primära och sekundära diskurs gör att de dels har svårt att förstå både vilken kunskap som förväntas av dem, dels hur de kan visa på den kunskap som de faktiskt har i sina skriftliga uppgifter. Av samma anledning har de svårt att ta sig an och genomföra det akademiska skrivandet och här skulle de bli hjälpta av tydligare och mer integrerad stöttning inom programmet. På så vis får de möjlighet att förstå och utveckla det skrivande som är relaterat till deras utbildning. Det tar så mycket tid för deltagarna att skriva och särskilt svårt är det i början. De upplever också att det till stor del beror på att de skriver på sitt andraspråk och då skulle ett språkutvecklande arbetssätt, främst för att stötta det akademiska språket men också rent språklig stöttning, kunna förbättra deras möjligheter att klara sin utbildning. Vidare visar forskningen (Hathaway 2015:506ff) att inte bara den här studentgruppen utan alla studenter skulle gynnas av ett integrerat arbetssätt för att stötta akademiskt skrivande inom utbildningar.

Ett framtida forskningsprojekt som skulle intressera mig är att undersöka hur de olika former av stöttning som föreslås i den här undersökningen skulle kunna

implementeras och bidra till att studenter med flerspråkigbakgrund får bättre och mer rättvisa förutsättningar att genomföra sina utbildningar. Ett exempel utgör frågan om vilka stöttande strukturer som passar inom vilka utbildningar och på vilket sätt de stärker studenternas skrivande på ett andraspråk. I det här sammanhanget blir frågan om hur aktörer inom universitetet med kunskap om att stötta studenter, så som ASK, kan bidra i det här arbetet och på vilket sätt. Är målet att enbart kunna genomföra fler individuella språkhandledningar för ASK:s del, som ett led i det som deltagarna efterfrågar, eller är det så att det är helt nödvändigt att arbeta med att stärka medvetenhet och kunskap om skrivande bland alla lärare inom universitet. Jag är benägen att ansluta mig till det senare som det mest hållbara utvecklingsalternativet.

Om universitetet ska ta sitt mål med breddad rekrytering och breddat deltagande och sitt ansvar för inkludering i utbildningsfrågor på allvar måste strukturer skapas som möjliggör för den här studentgruppen att bli en del av universitetet och de sociala praktiker som det akademiska skrivandet utgör inom olika utbildningar. Annars riskerar universitetet att lägga hela ansvaret på enskilda studenter som har svårigheter att klara sin utbildning på grund av att det existerar samhällsliga strukturer (jfr. Milani 2013:363) som gör att dessa studenter inte kan delta i universitetsmiljön på lika villkor som andra, trots att de formellt har möjligheten.

Litteraturförteckning

Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman 2005. Hur ett andraspråk växer fram. I: Abrahamsson, Tua & Pirkko Bergman (red.), *Tankarna springer före. Att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag, s. 20-27.

Arneback, Emma, Tomas Englund & Tone Dyrdal Solbrekke 2017. Att skriva till sig professionell identitet - tre förskollärostudenten. I: Erixon, Per-Olof & Olle Josephson (red.), *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 55-77.

Barton David 2007. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden, MA: Blackwell.

Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia 1987. *Psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bertilsson, Emil 2014. *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977-2009*. Doktorsavhandling. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Institutionen för pedagogik, didaktik och utvecklingsstudier, Uppsala universitet.

Blomström, Vendela & Jeanna Wennerberg 2015. *Akademiskt läsande och skrivande*. Lund: Studentlitteratur.

Blåsjö, Mona & Line Wittek 2017. Skrivandet i professionsutbildningar – forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I: Erixon, Per-Olof & Olle Josephson (red.), *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 31-51.

Bryman, Alan 2011. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Canagarajah, Suresh & Maria Jerskey 2009. Meeting the Needs of Multilingual Writers. I: Beard, Roger, Debra Myhill, Martin Nystrand & Jeni Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE Publications Ltd, s. 472-481. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9780857021069.n33>

Codex 2018. *CODEX Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet. Hämtad 2018-05-02: <http://www.codex.vr.se/forskarensetik.shtml>

Cummins, Jim 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for bilingual education.

Dysthe, Olga, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løken Gard Hoel 2011. *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Enheten för akademiskt språk 2018. Hämtad 2018-05-18: <https://ask.gu.se/>

Fairclough, Norman & Ruth Wodak 1997. Critical Discourse Analysis. I: van Dijk, Teun A. (red.), *Discourse as Social Action. Discourse Studies 2. A Multidisciplinary Introduction*. London: Sage, s. 258-284.

Fernsten, Linda A. & Mary Reda 2011. Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching In Higher Education*. 16:2:171-182. DOI: 10.1080/13562517.2010.507306.

Tillgänglig: <https://dx.doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>

Förskolläraryrket 2018. Hämtad 2018-03-29: <https://lararutbildning.gu.se/utbildning/forskollaryrket>

Galbraith, David 2009. Cognitive models of writing. *German as a foreign language* 2-3:7-22.

Gee, James Paul 2015. *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London: Routledge.

Geertz, Clifford 1973. Thick description: Toward an interpretive theory of culture. I: Geertz, Clifford (red.), *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Gibbons, Pauline 2010. *Lyft språket. Lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Göteborgs universitet 2018. *Breddad rekrytering och breddat deltagande*. Hämtad 2018-10-24: <https://www.gu.se/omuniversitetet/vision/breddad-rekrytering>

Hathaway, Julia 2015. Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education. *Teaching In Higher Education*. 20:5:506-517. DOI: 10.1080/13562517.2015.1026891.

Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>.

Hayes, John & Linda Flowers 1986. Writing research and the writer. *American Psychologist*. 41. (11):1106-1113.

Hyland, Ken 2011. Writing in the university: education, knowledge and reputation. *Cambridge University Press*:53-70. DOI: 10.1017/S0261444811000036.

Tillgänglig: http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Writing-in-the-university_educatrion-knowledge-and-reputation.pdf

Högskolelagen. Svensk författningssamling 1992:1434.

Johansson, Britt & Anniqa Sandell Ring 2015. *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Karlsson, Anna-Malin 2006. *En arbetsdag i skriftsamhället. Ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet och Nordstedts.

Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lea, Mary R. & Brian V. Street 1998. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23:2:157-172.

Lennartson-Hokkanen, Ingrid 2016. *Organisation, attityder, lärandepotential Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad*. Doktorsavhandling. Stockholm: Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Milani, Tommaso M. 2013. Språkideologiska debatter i Sverige. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur, s. 343-367.

Proposition 2001/02:15. *Den öppna högskolan. Regeringens proposition, Utbildningsdepartementet*.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrund

När är du född?

Var bor du någonstans (i centrum, mindre stad, förort)?

Vilka språk talar du?

Vilka språk kan du skriva på?

Har du något språk som du uppfattar som ditt starkaste?

Är det något språk du tycker att det är lättast att skriva på? Som du skriver bäst på?

Hur länge har du varit i Sverige? Hur gammal var du när du flyttade till Sverige?

Hur ser din utbildningsbakgrund ut?

Hur länge har svenska varit undervisningsspråk för dig?

Vilket/vilka språk är dina föräldrars modersmål?

Vilka språk talar dina föräldrar?

Vilket/vilka språk talar ni (du och dina föräldrar) oftast med varandra?

Vilken utbildningsbakgrund har dina föräldrar?

Vad arbetar dina föräldrar med?

Att vara en del av universitetskontexten

Hur upplever du att studera på universitetet? Tycker du att det är roligt, intressant, svårt...?

Upplevde du att det var lätt att komma igång med dina studier och veta vad som förväntas av dig på utbildningen?

Känner du dig som en del av universitetet, när det gäller t.ex. studierna, studentlivet eller annat?

Upplever du att dina kurskamrater är toleranta till språkliga fel (muntligt, skriftligt) i t.ex. seminarier och grupparbeten?

Upplever du att dina lärare är toleranta till språkliga fel (muntligt, skriftligt) i t.ex. seminarier och grupparbeten?

Skrivandet inom utbildningen

Hur uppfattade du dina skriftliga språkkunskaper (även muntligt) i svenska innan du började studera på universitetet?

Hur uppfattar du dina skriftliga språkkunskaper i svenska nu?

Finns det något som har varit eller är särskilt svårt relaterat till skrivandet i kurserna, t.ex. när det handlar om skriftliga uppgifter? Exempelvis att förstå själva uppgiften eller vad som förväntas av mig.

Upplever du att dina lärare är toleranta till språkliga fel när det handlar om skrivuppgifter?

Skrivstrategier och stöd

Hur tänker du inför examensarbetet?/Hur upplevde du skrivandet av examensarbetet?

Upplever du att du har/hade de skriftliga färdigheter som du behöver/behövde?

Har du någon bra strategi eller något särskilt sätt att tänka som har varit till hjälp för ditt skrivande?

Vilken typ av språkligt stöd för skrivandet har du tyckt har varit bra under utbildningen?

Tycker du att resurser som universitetsbiblioteket eller språkhandledning har varit till hjälp?

Vilken typ av språkligt stöd för skrivandet skulle du ha önskat mer av under utbildningen (ex. språkkurser, inom själva utbildningen, annat)?

Vilken typ av språkligt stöd skulle du önska/önskade du under skrivandet av examensarbetet?

Vem ber du om hjälp för att läsa dina texter (familj, vänner, kurskamrater)?

Vem föredrar du oftast att fråga?

Skulle du vilja tillägga något mer?

Stort tack!

Bilaga 2

Samtyckesbrev och informerat samtycke

Göteborg 20180228

Mitt namn är Lina Larsson och anledningen till att jag vill intervjua dig är för att jag är intresserad av dina upplevelser av universitetsstudierna med utgångspunkt i att du har svenska som andraspråk och då särskilt med fokus på skrivandet inom utbildningen. Syftet med intervjun är att fråga andraspråksstudenter om deras erfarenheter av universitetsstudierna, särskilt med fokus på skrivande på svenska. Intervjun skulle då utgöra empirin i min kandidatuppsats inom ämnet svenska som andraspråk.

Inspelningen av intervjun är helt anonym och det kommer inte att vara möjligt att identifiera dig i undersökningen. Du har hela tiden möjlighet att avbryta intervjun och då kommer dina svar att tas bort ur undersökningen.

De data som jag samlar in under intervjun kommer enbart att användas i akademiska sammanhang, i forskningssyfte och utbildningssyfte och publiceras i min kandidatuppsats och vetenskapliga artiklar. Uppsatsen kommer att publiceras på internet.

Jag har läst samtyckesbrevet och ger tillåtelse att mina intervjusvar används i det syfte som beskrivs ovan och är medveten om att undersökningen är anonym och att jag närsomhelst kan välja att avbryta samt att uppsatsen kommer att publiceras på internet.

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____