

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Internationella studenters uppfattningar om litteracitets-
praktiker utifrån ett flerspråkighetsperspektiv

Anna Lundström

Masteruppsats, SSA230, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: hösten 2019
Handledare: Ann-Marie Eriksson

شكریم !
با تشكر از شما
謝謝 !
ধন্যবাদ!
مهربانی!

Tack!

Abstract

The last decade has seen a large influx of international students enrolling in Swedish universities, some of whom seem unfamiliar with the literacy taught within in their subjects. From a multi-lingual perspective and within a social-cultural framework this thesis project has explored three common challenges with academic literacies in preparatory courses for international students: referencing, personal pronouns in academic writing and the use of digital tools. The thesis reports an exploration of these challenges within a small group of multilingual students, brought up and schooled in Asia. The study was guided by four research questions, focusing on identifying challenges within the above-mentioned areas and exploring how these challenges were accounted for by the students themselves.

The results show that textual borrowing was a prominent challenge among the students. Some students related these challenges to differences in in-text conventions between Sweden and their home country. Furthermore, drawing attention to oneself by an I form and overusing I forms were two challenges accounted for in the data. The challenges with digital tools were related the use of digital platforms: finding course material, sending assignments, and digital communication between students and teachers. Referencing, the overuse of personal pronouns in academic texts and the use of digital platforms were described as emotional challenges by some students. The findings indicate that the extent to which academic literacies pose a challenge to the students largely depends on whether or not the students regard their previous knowledge and multilinguistic competences as valuable resources in the new academic environment.

Keywords: *literacy, multilingualism, educational linguistics, Swedish a second language*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Studiens placering inom forskningsfältet flerspråkighet	2
1.2. Termer och begrepp	3
1.2.1. Modersmål, andraspråk, modersmåls- och andraspråksanvändare	3
1.2.2. Ekologisk litteracitet	4
1.2.3. Litteracitetshändelser	4
1.2.4. Litteracitetspraktiker	5
2. Syfte och forskningsfrågor	5
3. Forskningsöversikt.....	6
3.1. Refererande	7
3.1.1. En utmaning för flerspråkiga?	7
3.2. Personliga pronomen i akademiska texter	9
3.2.1. En utmaning för flerspråkiga?	9
3.2.2. En utmaning för både flerspråkiga och modersmålsanvändare	11
4. Teoretiska utgångspunkter	12
4.1. Ett flerspråkighetsperspektiv.....	12
4.2. Litteraciteter medieras genom kulturella redskap	13
4.3. Litteraciteter är situerade praktiker	14
4.4. De situerade praktikerna är sociala	14
4.5. New Literacy Studies (NLS) och akademisk litteracitetsdiskurs (AL-diskurs).....	15
4.6. Digital litteracitet	17
5. Material och metod	18
5.1. Motivering av metodval	18
5.2. Urvalskriterier och rekrytering av deltagare	19
5.3. Deltagare	20
5.4. Intervjugenomförande	23
5.5. Analysförfarande.....	24
5.5.1. Fas 1: Insamling och transkribering.....	24
5.5.2. Fas 2: Färgkodning och kategorisering	25

5.5.3. Fas 3: Ett konstant jämförande perspektiv	26
5.6. Metodkritik.....	27
5.6.1. Trovärdighet.....	28
5.6.2. Tillförlitlighet.....	28
5.6.3. Autenticitet.....	29
5.7. Forskningsetik.....	29
6. Analys och resultat	30
6.1. Utmaningar med refererande	30
6.1.1. Hantering av annans text	31
6.1.2. Mötet med ett nytt referenshanteringssystem	35
6.1.3. Resultat	37
6.2. Utmaningar med personliga pronomen i akademiska texter	38
6.2.1. Synliggörandet av sig själv	38
6.2.2. Överanvänd <i>jag</i> -form.....	40
6.2.3. Resultat.....	42
6.3. Utmaningar med digitala lärplattformar	43
6.3.1. Navigering i lärplattformen.....	43
6.3.2. Inlämningsfunktionens potential	45
6.3.3. Digitalt språkbyte	46
6.3.4. Digital informationsspridning.....	47
6.3.5. Resultat	48
6.4. Inga utmaningar med akademiska litteraciteter	49
6.4.1. Tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande.....	50
6.4.2. Tidigare erfarenheter av digitala redskap	53
6.4.3. Resultat	55
7. Diskussion och slutsatser	55
7.1. Utmaningar med och berättelser om refererande.....	56
7.2. Utmaningar med och berättelser om personliga pronomen i akademiska texter	57
7.3. Utmaningar med och berättelser om digitala lärplattformar.....	59
7.4. Inga beskrivna utmaningar med akademiska litteraciteter	59
7.5. Andra teman i berättelserna	60

7.6. Pedagogiska implikationer.....	61
7.7. Behov av fortsatt forskning	61
8. Litteraturförteckning.....	63

Bilagor

Bilaga 1. Transkriptionsnyckel	69
Bilaga 2. Intervjuguide	70
Bilaga 3. Samtyckesblankett.....	72
Bilaga 4. Färgkodningsschema.....	74

Figurförteckning

Figur 1. Constant Comparative Perspective	27
-------------------------------------------------	----

Tabellförteckning

Tabell 1. Sammanställning av forskningsfrågor och kategorier.....	25
Tabell 2. Utmaningar med refererande i akademiska texter.....	31
Tabell 3. Utmaningar med personliga pronomen i akademiska texter	38
Tabell 4. Utmaningar i anslutning till den digitala lärplattformen <i>Mymoodle</i>	43
Tabell 5. Inga beskrivna utmaningar i deltagarnas berättelser	49

1. Inledning

Utifrån min bakgrund som adjunkt på studieförberedande kurser i engelska och svenska i flerspråkiga kontexter har jag uppmärksammat ett stort antal internationella studenter¹ som visar litteracitetspraktiker som skiljer sig från krav som ställs på dem både vad gäller det akademiska skrivandet och hanteringen av digitala redskap. Detta gör att de får problem att tillgodogöra sig undervisningen. Genom den dagliga klassrumspraktiken har jag identifierat tre utmaningar i anslutning till läsandet och skrivandet, som föreliggande masterarbete avser att undersöka. Den första utmaningen rör plagiat och refererande. Det händer att studenterna klipper och klistrar texter från andra källor utan citattecken och källhänvisning, vilket har resulterat i disciplinära åtgärder. Den andra utmaningen handlar om att studenterna ofta synliggör sig själva med hjälp av personliga pronomen, vilket skapar ett alltför personligt tilltal i texten. Den tredje utmaningen berör svårigheten att tillämpa digitala redskap i undervisningen, vilket leder till att studenterna missar viktig information som lagts ut på lärplattformen och att uppgifter inte blir inlämnade. Sammantaget leder dessa tre utmaningar till merarbete för läraren och svårigheter för studenterna att slutföra sina studier.

Föreliggande studie undersöker de tre utmaningarna utifrån deltagarnas egna perspektiv på litteracitet, ett angreppssätt som förespråkas av bland andra Cohen (1993:11), som understryker värdet av att lyssna på studenters berättelser för att lösa pedagogiska utmaningar och utveckla nya undervisningsmetoder. Studien kan därför leda till resultat som kan vägleda utformningen av introducerande moment i akademiska litteraciteter inom utbildningar i svenska som andraspråk, vilket kan leda till att nya undervisningsmetoder kan utvecklas som utgår från studenters egna erfarenheter.

¹ Termen *internationell student* innebär för den här studien alla studenter som kommer från ett utomeuropeiskt land och som betalar studieavgifter för att få läsa vid ett svenskt lärosäte. Termen avser således inte utbytestudenter eller studenter från ett EU-land som flyttar till Sverige för att studera.

Flerspråkiga studenters litteracitetspraktiker har hittills inte undersökts i någon större omfattning inom flerspråkighetsforskning: ämnet berörs inte i den av Venskapsrådet publicerade översikten avseende flerspråkighet (Hyltenstam & Milani 2012; Abrahamsson & Bylund 2012; Axelsson & Magnusson; Lindberg & Sandwall 2012).

Varför är det relevant att studera internationella studenters litteracitetspraktiker inom svensk högre utbildning? För det första har Sverige en hög andel internationella studenter från asiatiska länder, 85 950 nybörjare på grund- och avancerad nivå läsåret 2016/2017 (Universitetskanslerämbetet 2018:17). Dessutom har Sverige på grund av ökad invandring och flyktingströmmar sedan 1960-talet en stor språklig och kulturell mångfald inom alla delar av det svenska samhället, och således även inom högre utbildning (Hyltenstam & Milani 2012:18). För det tredje framstår digital litteracitet, som här räknas som en del av akademisk litteracitet, som ett relativt outforskat område utifrån ett flerspråkighetsperspektiv. Lindberg och Sandwall (2012) ser därför ett behov av fortsatta studier av ”det komplexa samspelet mellan sociala, kulturella och individuella aspekter som formar språkinlärningsprocessen i en datorstödd miljö, t.ex. olika typer av uppgifter och lärarnas förhållningssätt” (Lindberg & Sandwall 2012: 474–475). Här kan föreliggande studie ge nya insikter om både sociala och kulturella aspekter på digitala utmaningar utifrån deltagarnas egna perspektiv.

Utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap är förvisso inte specifika för flerspråkiga internationella studenter. Även modersmålstalande kan få problem inom dessa områden. Men, det som är specifikt för den här studentgruppen är att de är andraspråksanvändare som aktualiserar tidigare erfarenheter, och därmed litteracitetspraktiker, från en utbildningskontext som skiljer sig från den som de möter i Sverige.

1.1. Studiens placering inom forskningsfältet flerspråkighet

Den här studien placerar sig i skärningspunkten mellan två forskningsfält, flerspråkighet och litteracitet, *New Literacy Studies*, en forskningsinriktning med ett intresse för läsande och skrivande som en social praktik. Flerspråkighet som forskningsfält är ett brett område med förgreningar till andra forskningsfält där flerspråkig språkanvändning står i fokus, som exempelvis sociolingvistik, tvåspråkighet, språkkontakt, andraspråksinläring, utbildning, didaktik och litteracitet (Hyltenstam & Milani 2012;

Abrahamsson & Bylund 2012; Axelsson & Magnusson; Lindberg & Sandwall 2012). Ett flerspråkighetsperspektiv framträder i den här studien genom att den berör studenter med en flerspråkig bakgrund som befinner sig i en andraspråkskontext där läsandet och skrivandet är i fokus.

Studiens placering inom *New Literacy Studies* motiveras genom ett intresse för att studera litteracitet som en ideologisk produkt (Street 1984). Studien berör en grupp utomeuropeiska akademiker som i hopp om en bättre framtid i Sverige har sökt sig till studieförberedande kurser vid lärosäten som erbjuder möjligheten att förbättra sina språkkunskaper för vidare studier. Tillträde till språket och sättet att skriva kan för dem vara avgörande för vilka livsvärldar som de får tillträde till: stanna i Sverige eller återvända till sina hemländer. På detta sätt finns det (outvecklade) beröringspunkter mellan den här studien och språkpolitisk forskning som problematiserar språkkrav och rätten till medborgarskap, vilket har varit ett återkommande tema inom svensk offentlig debatt (Hyltenstam & Milani 2012;107; Milani 2017), se avsnitt 7.5.

1.2. Termer och begrepp

I detta avsnitt förklaras centrala termer från flerspråkighets- och litteracitetsfälten: *modersmål*, *ekologisk litteracitet*, *litteracitetshändelser* och *litteracitetspraktiker*.

1.2.1. Modersmål, andraspråk, modersmåls- och andraspråksanvändare

Inom flerspråkighetsforskning är termen *modersmål* inte en värdeneutral term (Håkansson 2019:16–25). I den här studien tillämpas termen *modersmål* konsekvent för att beteckna det eller de språk som deltagarna själva anser att de först lärde sig, vilket är innebörden av Skutnabb-Kangas (1981:22) ursprungsdefinition. Ursprungsdefinitionen innebär här och i enlighet med Skutnabb-Kangas (1981:27) att en individ från ett flerspråkigt hem kan ha flera än ett modersmål, vilket visar sig vara fallet med några av studiens deltagare.

I den här studien tillämpas termen *andraspråk* om alla andra språk som tillägnats efter modersmålet eller modersmålen. För att betona vad deltagarna gör med språken och inte vad de är i egenskap av talare tillämpas konsekvent termerna *modersmålsan-*

vändare och *andraspråksanvändare* istället för de etablerade termerna *modersmåls-talare* och *andraspråkstalare*. På detta sätt avser studien att inte tillskriva deltagarna några identiteter som de inte själva uttrycker.

1.2.2. Ekologisk litteracitet

I föreliggande studie tillämpas ett ekologiskt angreppssätt på litteracitet. Termen *ekologisk* innebär i den här studien att litteracitet betraktas som en socialt inbäddad praktik, utvecklad genom ett socialt samspel i meningsfulla kontexter, vilket ger upphov till flera olika av kontexten formade litteraciteter. Av denna anledning kommer den plurala formen (litteraciteter) från och med nu och i enlighet med Barton (2007) och Street (1984) att tillämpas. Litteraciteter betraktas här ingå i flera olika komplexa system som interagerar med varandra och över tid ger upphov till nya mönster. Den ekologiska metaforen sägs illustrera hur litteraciteten genomsyrar alla meningsskapande aktiviteter som rör läsandet och skrivandet (Barton 2007; Street 1984). Syftet med ett ekologiskt angreppssätt i en studie som denna är, med Bartons (2007) ord, att skapa förståelse för ”how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning” (Barton 2007:32).

Utifrån ett ekologiskt perspektiv på litteraciteter anses det av bland andra Barton (2007), Street (1984) och Heath (1983) vara av vikt att studera sammanhanget där läsandet och skrivandet äger rum för att i ett senare skede kunna generalisera resultaten och applicera dem på andra sammanhang. För att kunna göra detta tillämpas i den här studien två analysverktyg, *litteracitetshändelser* och *litteracitetspraktiker*, se avsnitten 1.2.3. och 1.2.4.

1.2.3. Litteracitetshändelser

Termen *litteracitetshändelser* (eng. *literacy events*) tillämpas här och i enlighet med Heath (1982) och Barton (2007:35–37) för att beskriva konkreta, klart och tydligt avgränsade handlingar som sker i anslutning till läsandet och skrivandet. Exempel på litteracitetshändelser är en förälder som läser en godnattsaga, eller en student som gör en informationssökning på nätet. Det rör sig i båda fallen om konkreta och för ögat

observerbara handlingar som skulle kunna fångas på film eller foto. I föreliggande studie betraktas intervjusituationen som en form av litteracitetshändelse genom att den på indirekt väg ger tillträde till deltagarnas perspektiv på upplevda händelser i anslutning till läsandet och skrivandet.

1.2.4. Litteracitetspraktiker

Termen *litteracitetspraktiker* (eng. *literacy practices*) tillämpas här och utifrån Bartons (2007:35–37) definition för att beskriva betydelsen av de aktiviteter som omger läsandet och skrivandet. En *litteracitetspraktik* kan vara svårare att beskriva än en *litteracitetshändelse* eftersom den i hög grad påverkas av kulturella normer och värderingar som deltagarna tar med sig in i läsandet och skrivandet, vilket påverkar textens tolkning. Utifrån detta perspektiv kan de meningar som litteracitetspraktiken ger upphov till variera från en situation till en annan, beroende på sociala och individuella faktorer. Med anledning av ovan sagda anses det utifrån detta perspektiv på litteracitet inte tillräckligt med direkt observation för att upptäcka de meningar som praktikerna ger upphov till: forskaren behöver på ett eller annat sätt bli del av det sociala sammanhanget för att förstå texters betydelser. Därför är etnografiska forskningsmetoder vanliga inom socialt grundade litteracitetsstudier (Heath & Street 2008).

Föreliggande studie innebär inga direkta observationer av deltagarnas litteracitetspraktiker: förståelsen ges här genom deltagarnas beskrivningar av hur praktikerna fungerar på indirekt väg, utifrån deras berättelser och perspektiv på det som sker. För att upptäcka de meningar som ryms inom texter kommer *ett konstant jämförande perspektiv* att tillämpas, vilket är en vanlig metod inom etnografiskt inspirerad forskning (Heath & Street 2008, se avsnitt 5.5.3.),

2. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att utifrån ett flerspråkighetsperspektiv undersöka hur sju internationella studenter uppvuxna och utbildade i Asien resonerar om utmaningar i anslutning till akademiskt skrivande och användning av digitala redskap på svenska och

andra språk som de behärskar. Studien vägleds av följande forskningsfrågor, som berör de tre utmaningarna som tidigare har beskrivits i inledningen: refererande, personliga pronomen och digitala redskap:

- 1) Vilka utmaningar beskriver studenterna med refererande och hur framställs dessa utmaningar i berättelserna?
- 2) Vilka utmaningar beskriver studenterna med att tillämpa personliga pronomen i akademiska texter och hur skildras dessa utmaningar i berättelserna?
- 3) Vilka utmaningar beskriver studenterna i anslutning till digitala redskap och hur återges dessa utmaningar i berättelserna?
- 4) Vilken bild av litteracitetspraktiken tecknas av studenter som inte beskriver några utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap?

Syftet med studien är således att undersöka vilka perspektiv som deltagarna själva belyser på utmaningar som rör refererande, personliga pronomen i akademiska texter och digitala redskap – inte att bedöma sanningshalten i det som sägs eller bedöma i vilken utsträckning det som sägs faktiskt sker i praktiken (se även avsnitt 8).

3. Forskningsöversikt

I en svensk kontext har litteracitetsforskning med koppling till skola och utbildning till stor del fokuserat på flerspråkiga inom svenska för invandrare (sfi) och grundskola: Franker (2011) har studerat hur kulturella koder påverkar bildtolkningen bland studerande inom sfi. På grundskolenivå har Duek (2017) undersökt villkor och förutsättningar för litteracitetsutvecklingen bland flerspråkiga nyanlända barn. Damber (2010) har studerat förhållandet mellan läs- och skrivförmåga och socioekonomisk och språklig bakgrund, även här på grundskolan.

Akademiska litteraciteter bland flerspråkiga studenter på studieförberedande kurser på svenska universitet och högskolor tecknar sig som ett relativt obeforskat område i Vetenskapsrådets forskningsöversikt (Hyltenstam & Milani 2012; Abrahamsson & Bylund 2012; Axelsson & Magnusson; Lindberg & Sandwall 2012). Ask

(2007) har undersökt det akademiska språkets utveckling bland nya och erfarna studenter inom högre utbildning. Ask (2007) visar bland annat att både nya och erfarna studenter kan få problem att se kopplingar mellan sättet att skriva texter på gymnasiet och på universitetsnivå. Studien är inte specifikt riktad mot flerspråkiga studenter, men bidrar med intressanta perspektiv på vad det innebär att knäcka koder i en akademisk kontext (Ask 2007:102). I internationella sammanhang finns det ett flertal studier som utifrån ett flerspråkighetsperspektiv belyser utmaningar med refererande inom högre utbildning (Currie 1998; Shi 2006; Hyland 2009; Weigler & Parker 2012) och personliga pronomen i akademiska texter (Hyland 2002a,b; Tang & Suganthi 1999).

3.1. Refererande

Traditionellt har refererande beforskats som en fråga om hur texter följer andra texter. Hur människor refererar, vilket den här studien på sätt och vis undersöker genom deltagarnas berättelser, har i mindre utsträckning beforskats (Eriksson & Mäkitalo 2013:172). Fyra studier har valts ut på grundval av att de undersöker refererande utifrån ett flerspråkighetsperspektiv: Currie (1998), Shi (2006), Hyland (2009) och Weigler & Parker (2012). Currie (1998) och Shi (2006) är intervjustudier och de pekar på att hantering av annans text kan innebära en utmaning specifikt för flerspråkiga. Båda studierna berör en engelskspråkig kontext: Kanada (Currie 1998) respektive USA (Shi 2006). Hyland (2009) och Weigler & Parker (2012) utgör textbaserade studier som visar att hantering av annans text kan innebära en lika stor utmaning för såväl flerspråkiga som modersmålsanvändare. Även dessa studier berör en engelskspråkig utbildningskontext: USA (Weigler & Parker 2012) respektive Kanada (Hyland 2009).

3.1.1. En utmaning för flerspråkiga?

Curries (1998) intervjustudie undersöker hur annans text hanteras av en flerspråkig deltagare, en kvinnlig student från Kina som talade kantonesiska som modersmål och studerade vid ett lärosäte i Kanada. Datamaterialet insamlades genom veckovisa intervjuer under en termins tid med deltagare, lärare och lärarassistent. Deltagaren kopierade texter på ett otillåtet sätt och Currie (1998) undersökte bakomliggande orsaker

till plagiat. Studien visar att det fanns flera orsaker till detta, språkliga utmaningar såväl som svårigheter att förstå vad refererande innebär. Curries (1998) slutsatser är att studenter från andra kulturer behöver få veta vilka konsekvenser det kan få om de inte hanterar källor på ett för kontexten korrekt sätt. Currie (1998:13) efterlyser en kulturell kursplan (*cultural syllabus*) inom högre utbildning, genom vilken studenter från andra kulturer ges möjligheter till övning i att hantera annans text och utifrån egna perspektiv diskutera vad refererande och akademisk integritet innebär. Studien pekar på betydelsen av en ömsesidig förståelse bland såväl lärare som studenter för utmaningar som kan uppstå när oerfarna skribenter ska lära sig att hantera annans text i enlighet med referenskonventioner: ”any attempt to discourage plagiarism amongst our students must include a greater understanding of their tasks and contexts and how their past strategies have contributed to their earlier successes”, skriver Currie (1998:14).

Shi (2006) har genomfört en större intervjustudie sett till bredd och omfattning, som också understryker sociala och kulturella faktorerers betydelser för att förstå och hantera utmaningar med refererande. I Shis (2006) studie deltog 46 universitetsstudenter från olika bakgrunder, modersmålsanvändare såväl som andraspråksanvändare. Deltagarna talade engelska, tyska, kinesiska, japanska och koreanska som modersmål. Studiens fokus låg på att undersöka hur deltagarna själva uppfattade utmaningar med att hantera annans text. Studien visar att studenter från Japan, Kina och Korea uppfattade att det rådde en diskrepens mellan vad som var acceptabelt att göra med annans text i USA och i hemlandet (Shi 2006). Deltagare beskrev att de hade blivit kulturellt tränade i att betrakta texter som kollektivt ägda och de uttryckte en oro över att bli anklagade för plagiat i den nya utbildningskontexten. Majoriteten av studenterna, oavsett språklig och kulturell bakgrund, gav uttryck för osäkerhet i fråga om hur man hanterar annans text.

Hyland (2009) och Weigler & Parker (2012) utgör en kontrast till Curries (1998) och Shis (2006) studier genom att resultaten i dessa studier på ett tydligare sätt pekar på att refererande kan utgöra en utmaning oavsett språklig bakgrund. Till skillnad från Currie (1998) och Shi (2006) består alltså studieobjekten i Hyland (2009) och Weigler & Parker (2012) av texter i kombination med intervjudata. Hyland (2009) har med hjälp av ett textmatchningssystem (WIETES) undersökt refererande för modersmåls-

och andraspråksanvändare i totalt 46 texter författade på engelska. Resultatet i Hylands (2009) studie visade inte på några statistiskt säkerställda skillnader mellan modersmåls- och andraspråksanvändare: båda grupperna brottades med vaga referensangivningar, sammanfogning av textfragment från olika källor och svårigheter att skilja mellan citat och parafraaser. Dessa tre utmaningar delades av alla studenter oavsett språkliga bakgrund. Studien pekar också på att studenters tidigare erfarenheter och kunskaper kan utgöra en värdefull resurs i utvecklingen av ett akademiskt skriftspråk: genom intervjuer konstaterades att båda grupperna var bättre på att hantera referenser när de hade tidigare kunskaper om de ämnen som texterna behandlade.

Weigler & Parkers (2012) studie har relevans för den här studien eftersom de undersöker i vilken utsträckning flerspråkiga med olika exponeringstid för målspråket, i detta fall engelska, tar hjälp av källtexter i en provsituation. Två grupper deltog i studien: internationella studenter bosatta i USA under minst fem år och nyanlända flerspråkiga akademiker. Fyra olika språknivåer representeras i datamaterialet, som utgörs av 63 uppsatser. Studien visade inte på några tydliga skillnader mellan de två gruppernas sätt att hantera källtexter: oavsett språknivå var det få deltagare som klippte in texter från källtexten. Det gick alltså inte finna några tydliga samband mellan avancerade andraspråksanvändare och nyanlända i fråga om hanteringen av annans text. Nyanlända akademiker visade sig inte vara mer benägna att plagiera än akademiker som bott i landet under en längre tid.

3.2. Personliga pronomen i akademiska texter

Under föreliggande avsnittsrubrik belyses tre studier som undersöker hur personliga pronomen tillämpas i akademisk textproduktion bland flerspråkiga andraspråksanvändare i en icke västerländsk utbildningskontext, i Hong Kong (Hyland 2002a; 2002b) respektive Singapore (Tangs & Suganthi 1999).

3.2.1. En utmaning för flerspråkiga?

Tang & Suganthi (1999) är en av de tidigaste studierna som undersöker personliga pronomen i akademiska texter. Studien har flera år på nacken, men resultaten har ändå

relevans för det här arbetet. Tang & Suganthi (1999) har genomfört en korpusbaserad studie av studenttexter samt artiklar och böcker publicerade inom lingvistik. De undersöker vilka författaridentiteter som 27 förstaårsstudenter vid ett universitet i Singapore uttrycker genom första person singularis i akademisk textproduktion. Undersökningen resulterade i följande sex författaridentiteter som i varierande grad gav uttryck för skribentens närvaro och inflytande över stoffet som behandlades i texterna (Tang & Suganthi 1999:27–29):

- I as the representative
- I as the guide through the essay
- I as the architect of the essay
- I as the recounter of the research process
- I as the opinion-holder
- I as the originator

Enligt Tang & Suganthi (1999) uttrycks lägst grad av inflytande över texten genom den första identiteten, *I as the representative*, vilken innebär att skribenten bara gör anspråk på att vara en av flera medlemmar inom en större grupp. Den andra identiteten, *I as the guide through the essay*, innebär att skribenten tar på sig en guidande roll genom att förklara för läsaren hur texten är uppbyggd utan anspråk på äganderätten. Den tredje identiteten, *I as the architect of the essay*, uttrycker högre grad av inflytande än de tidigare nämnda identiteterna genom att författaren på ett tydligare sätt gör anspråk på att ha författat den akademiska texten. Den fjärde identiteten, *I as the recounter of the research process*, uttrycker ännu högre grad av inflytande genom att författaren både gör anspråk på att ha skrivit en text och genomfört en studie. Den femte identiteten, *I as the opinion-holder*, handlar om att skribenten tar sig friheten att uttrycka en egen åsikt genom texten. Detta, menar Tang & Suganthi (1999), gör den femte identiteten mer inflytelserik än de fyra förstnämnda identiteterna. Den sjätte identiteten, *I as the originator*, innebär slutligen att skribenten gör anspråk på att vara nyskapande och äga både rätten och förmågan att komma på nya idéer, vilket förutsätter ett kritiskt förhållningssätt till det som diskuteras. Tang & Suganthi (1999) visar att den sjätte identiteten innebar en utmaning för studiens deltagare.

Den andra studien med relevans för det här arbetet är Hyland (2002a), vars data-material består av 64 uppsatser författade på engelska av studenter från Hong Kong och forskningsartiklar på engelska författade av modersmålsanvändare. En jämförelse mellan grupperna ledde till slutsatsen att studenterna tillämpade personliga pronomen som "authorial reference" (Hyland 2002a:1098) i lägre utsträckning än forskarna i argumenterande texter. Några andraspråksanvändare beskrev sig själva som bekväma med *jag*-former i akademiska sammanhang eftersom den uppfattades vara för stark. Andra menade att personliga pronomen inte hörde hemma i akademiska texter. *Jag*-formen som ett uttryck för en individuell identitet identifieras i Hyland (2002a) som en specifik svårighet för andraspråksanvändare eftersom forskning visar att det inom vissa ämnen och sammanhang finns ett utrymme för författaren att synliggöra sig själv genom ett personligt pronomen som en strategi för att bygga upp en trovärdighet i texten (Hyland 2002a:1091).

3.2.2. *En utmaning för både flerspråkiga och modersmålsanvändare*

I vilken utsträckning tillämpningen av personliga pronomen i akademiska texter utgör en utmaning för såväl modersmålsanvändare som flerspråkiga utforskas i Hyland (2002b), som genom intervjuer och textanalyser av totalt 240 forskartexter inom marknadsföring, filosofi, lingvistik, sociologi, fysik, biologi, elektronik och mekanik kunde visa på skillnader mellan olika discipliner. Resultatet visar att humanistiska och samhällsvetenskapliga texter hade högst andel personliga pronomen, medan texter inom elektronik och mekanik uppvisade den lägsta andelen personliga pronomen. Slutsatsen i den här studien blev att alla studenter (oavsett bakgrund) behöver uppmärksammas på variationer mellan olika discipliner i fråga om hur personliga pronomen tillämpas i akademiska texter. Hyland (2002b) riktar kritik mot läroböcker i akademiskt skrivande som ofta förmedlar en stereotyp bild av akademiskt skrivande som helt och hållet homogena och opersonliga produkter. På detta sätt visar Hyland (2002b) att refererande kan utgöra en utmaning för alla studenter oavsett språklig bakgrund. För att förstå utmaningarna kan det vara betydelsefullt att studera kontexten där texterna och deras olika meningar finner sitt ursprung.

4. Teoretiska utgångspunkter

Detta arbete präglas av ett intresse för flerspråkiga litteraciteter som sociala praktiker, där texers betydelser alltid är beroende av och formas i samspel med den sociala kontexten. Därför förankras studien i sociokulturell teoribildning. Teoriavsnittet klarlägger litteraciteter utifrån ett flerspråkighetsperspektiv inom sociokulturell teoribildning (4.1.). Därefter följer tre avsnitt som beskriver litteraciteter utifrån en sociokulturell förståelse genom tre för studien centrala utgångspunkter som formar en teoretisk grund för de resonemangen som förs i arbetet: *litteraciteter medieras genom kulturella redskap*, *litteraciteter är situerade praktiker* och *de situerade praktikerna är sociala*. Dessa tre utgångspunkter kommer att utvecklas under avsnittsrubrikerna 4.2.–4.4. Därefter utforskas framväxten av *New Literacy Studies (NLS)* och relationen mellan *NLS* och *akademisk litteracitetsdiskurs, AL-diskurs* (4.5.). Teoriavsnittet avslutas med en belysning av digitala litteraciteter som här betraktas som en integrerad del av akademiska litteraciteter.

4.1. Ett flerspråkighetsperspektiv

Som tidigare nämnts är detta en studie som fokuserar på internationella studenters litteracitetspraktiker utifrån ett flerspråkighetsperspektiv, vilket här innebär att studien undersöker akademisk litteracitet i svenska och i andra språk som deltagarna behärskar. Ett flerspråkighetsperspektiv på akademiska litteraciteter innebär att studiens fokus riktas mot det akademiska läsandet och skrivandet på deltagarnas modersmål farsi, urdu och andraspråken engelska och svenska. Fokuset motiveras med att studien baserar sig på Cummins (2007:232–233) *interpedendenshypotes* (eng. 'interdependence hypothesis'), en hypotes som går ut på att flerspråkigas olika språkliga resurser är sammanvävda med varandra genom en gemensam underliggande språklig kompetens, som på engelska kallas *Common Underlying Proficiency*. Enligt Cummins (2007) leder utvecklandet av läs- och skrivförmåga på ett modersmål till utveckling av språkliga och konceptuella färdigheter som den studerande kan dra nytta av i läsandet och skrivandet på ett andraspråk: en person som lär sig att läsa och skriva på ett

modersmål utvecklar samtidigt begreppsliga och språkliga färdigheter som kan underlätta läs- och skrivutvecklingen på ett främmande språk, trots att språken på ytan skiljer sig åt vad gäller uttal och stavning. Enligt hypotesen är detta möjligt eftersom flerspråkiga har tillgång till ett gemensamt språksystem där de olika språken är sammanflätade med varandra, vilket ligger till grund för teoretiska resonemang som förs av bland andra García & Wei (2014:13–16) om flerspråkighet som ett dynamiskt fenomen.

4.2. Litteraciteter medieras genom kulturella redskap

Den sociokulturellt orienterade forskaren Säljö har i flera studier intresserat sig för människans utveckling och tillämpning av olika fysiska och psykologiska/intellektuella redskap för att förstå och kommunicera med omgivningen (Säljö 2000; Säljö 2012). Utifrån en sociokulturell förståelse av studiens första utgångspunkt, *litteraciteter medieras genom kulturella redskap*, betraktas människan som en social varelse som tar hjälp av (fler)språkliga och fysiska kulturella redskap för att skapa mening i mötet med en ny litteracitetspraktik. Språket som kulturellt redskap sägs spela en central roll för människans utveckling genom att den har förmåga att röra sig dels inåt mot det individuella och de privata tankarna, dels utåt, mot det sociala. Språket tillskrivs således både kognitiva och sociala funktioner inom sociokulturell teoribildning (Swain och Lapkin 1998:320–321). I enlighet med Säljö (2000, 2012) och Vygotsky (1978) betraktas individens samlade språkliga resurser i den här studien som det mest centrala kulturella redskapet för det meningsskapande som sker i mötet med texter och i samspel med sin omgivning.

En central poäng hos Vygotsky (1978:55), Säljö (2000:22) och Dewey (2004:48) är att människan genom att använda redskap både utvecklas i sin förståelse för redskapets tidigare användning och utveckling (historicitet) och bidrar till redskapsanvändningens fortsatta utveckling. Idag används digitala redskap som var okända för hundra år sedan, som exempelvis mobiltelefoner, surfplattor, olika sociala medier och digitala lärplattformar för att kommunicera med oss själva och med vår omgivning. Imorgon kommer nya redskap att uppträda, men oavsett redskapens utseende kommer den medierande funktionen att vara likartad. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv

sågs det ligga i människans natur att skapa nya redskap, som på olika sätt förstärker vår förmåga att komma i kontakt med omgivningen.

4.3. Litteraciteter är situerade praktiker

Den andra sociokulturella utgångspunkten, *litteraciteter är situerade praktiker*, innebär att texter och den sociala praktiken som omger texterna och dess deltagare är integrerade med varandra. De betydelser som uppkommer ur dessa texter går inte att skilja från det sociala sammanhanget. För den här studien innebär den andra utgångspunkten att det finns flera olika sorters litteracitetspraktiker, inom och bortom utbildningskontexter. Akademiska litteracitetspraktiker kan utformas på olika sätt beroende på ämnesområde och pågående nationella och internationella diskurser på ämnes- och institutionsnivå, mellan och inom lärosäten (Street 1984; Gee 2012).

4.4. De situerade praktikerna är sociala

Den tredje sociokulturella utgångspunkten, *de situerade praktikerna är sociala*, innebär att människan är en socialt situerad varelse som förhåller sig till sina omgivningar och utvecklar olika sätt att till exempel läsa, skriva och tala i samspel med andra människor och omgivningar. Hur väl man lyckas med uppgiften att tillägna sig akademiska litteracitetspraktiker sägs i hög grad bero på vilka skillnader som uppträder mellan hemlitteraciteten och skollitteraciteten, dvs. hur stort glappet är mellan de olika litteraciteterna (Heath 1983:368–369).

Tilläggnandet av nya akademiska litteracitetspraktiker kan utifrån ett sociokulturellt perspektiv betraktas som en social handling där textens betydelser är föremål för ett ständigt förhandlande med den nya omgivningen med hjälp av (fler)språkliga resurser, vilket ger upphov till omvärldsförståelse och nya socialt situerade betydelser ur texter (Gee 2012:87). Den mänskliga kunskapen av texters betydelser är ”*diskursiv*”, för att använda Säljös (2000:35) terminologi. Litteraciteter som socialt situerade praktiker utgör kärnan i de tre begreppen *ekologisk litteracitet*, *litteracitetshändelse*, och *litteracitetspraktik* (se avsnittsrubrik 1.2.2.–1.2.4).

4.5. *New Literacy Studies (NLS)* och *akademisk litteracitetsdiskurs (AL-diskurs)*

Studiens tre utgångspunkter, *litteraciteter medieras genom kulturella redskap, litteraciteter är situerade praktiker* och *de situerade praktikerna är sociala*, sammanfaller med synen på litteraciteter som genomsyrar den sociokulturellt orienterade forskningstraditionen *New Literacy Studies (NLS)*, inom vilken arbetet placerar sig. Centrala bidrag till studiens teoretiska diskussion hämtas från Scribner och Cole (1981), Heath (1983) och Street (1984), vilka enligt Prinsloo & Baynham (2009:1) räknas till den första av tre generationer *New Literacy Studies*. Scribner och Cole (1981), Heath (1983) och Street (1984) publicerades på 1980-talet, men deras teoretiska bidrag är fortfarande lika aktuella inom forskningsfältet *NLS* genom att de ligger till grund för en pluralistisk och socialt förankrad syn på litteracitet.

Gemensamma drag för Scribner och Cole (1981), Heath (1983) och Street (1984) är synen på litteraciteter som sociala praktiker, vilket är en bärande tanke även inom detta arbete. I Scribner och Coles (1981) studie över läs- och skrivförmågens påverkan på tänkandet hos Vai-folket i Liberia konstaterades att Vai-deltagarna blev duktiga på att utföra moment som de fått träning i att utföra genom sociala skolpraktiker. Däremot tycktes inte läs- och skrivförmågan påverka sättet att tänka och resonera i någon större omfattning (Scribner & Cole 1981:130–133). Resultatet pekar på att den sociala praktiken spelade en större roll för deltagarnas kognitiva utveckling än vad läs- och skrivförmågan i sig kunde åstadkomma.

Heath (1983) undersöker ett liknande tema i *Ways with words*, en studie av hemlitteraciteter bland svarta och vita skolbarn bosatta i de två amerikanska arbetarsamhällena Roadville och Trackton. Slutsatsen av Heaths (1983) studie var att barnen i de två samhällena hade fått annorlunda läs- och skrivträning under uppväxten, vilket gav dem olika (och ojämlika) förutsättningar att skapa mening ur läsandet och skrivandet i skolsammanhang (Heath 1983:11;348). Heath (1983) är en teoretiskt viktig studie för detta arbete genom att hon såg en koppling mellan kultur, språkvanor och skolframgång.

Street (1984) är den tredje studien som ligger till grund för de resonemang som förs om litteraciteter som socialt situerade praktiker. Streets (1984:7–10) teoretiska

utveckling av begreppet *ideologiska litteraciteter* innebär att det finns flera olika litteraciteter, som är inbäddade i sociala och ideologiska kontexter där texter skapas och omskapas i dialog med andra texter. Texter betraktas enligt Street (1984) som ideologiska och politiska produkter som inte går att skilja från sociala kontexter. En ideologisk litteracitetssyn innebär här och i enlighet med Street (1984) att alla litteracitetsuttryck betraktas som ändamålsenliga för den kontext där de har skapats. Skollitteraciteten är en av många olika litteraciteter, men den är varken mer eller mindre viktig än andra former av läsande och skrivande som sker i människors liv. I föreliggande studie förstås akademiska litteraciteter i enlighet med Scribner och Cole (1981), Heath (1983) och Street (1984) som socialt situerade praktiker där språkliga resurser spelar en central medierande roll för meningsskapandet som äger rum i mötet med en ny litteracitetspraktik.

Ur *New Literacy Studies* har på senare år vuxit fram ett forskningsfält som lyder under benämningen *akademisk litteracitetsdiskurs* (eng. 'academic literacies'), även kallad *AL-diskurs*. Bakgrunden till dess framväxt hör samman med en breddad rekrytering inom högre utbildning, vilket har inneburit att många studenter inte behärskar ett för sammanhanget funktionellt akademiskt skriftspråk. För universiteten har den ökade mångfalden lett till nya utmaningar och behov av texthandledning. Utifrån ett *AL*-perspektiv anses det centralt att stötta oerfarna skribenter genom att bygga vidare på deras befintliga och flerspråkiga skriftspråkliga repertoarer i meningsfulla och funktionella sammanhang och på så sätt hjälpa studenterna att knäcka koder för akademiskt skrivande (Eklund Heinonen m.fl. 2018:8; Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015:44; Wingate m.fl. 2011:69; Ask 2007:102). Undervisningen behöver ske i nära anslutning till det ämnesspecifika språket, eftersom litteracitet betraktas som en situerad praktik (Lillis 2001:33–52).

Refererande beskrivs som en central del av akademisk litteracitet eftersom akademiska texter relateras till andra texter i ett ständigt pågående och meningsskapande samtal (Eklund Heinonen m. fl. 2018:10). Den socialisationsprocess genom vilken referenshantering tillägnas är utifrån detta perspektiv till sin karaktär både kommunikativ och kognitiv (Eriksson & Mäkitalo 2013:172). Det anses därför lika viktigt att förklara de tekniska aspekterna av refererande som att förklara vilken funktion referenser spelar för det vetenskapliga kunskapsbyggandet i akademiska texter (Eklund

Heinonen m. fl. 2018:11; Hounsell 1988:162). Förståelse för refererande skapas utifrån ett *AL-diskurs*perspektiv genom att tillägna sig olika diskursiva uttrycksformer i dialog med "the worlds that make discourse" (Linell 1998:158), där ny kunskap tar form i linje med tidigare kunskaper inom fältet (Eriksson & Mäkitalo 2013:182). Det finns ett uttalat intresse av att studera läsandet och skrivandet som äger rum i en akademisk miljö utifrån ett icke-normativt perspektiv på texter, ett synsätt som genomsyrar såväl Lea & Street (1998) som detta arbete.

Den ökade mångfalden inom högre utbildning skapar kontaktytor för forskare med intresse för skolforskning. Det finns gemensamma beröringspunkter mellan akademisk läs- och skrivunivervisning på grundskole- och gymnasienivå och inom högre utbildning, men förutsättningarna att utveckla akademisk litteracitet ser annorlunda ut inom högre utbildning (McInnis 2001:111).

4.6. Digital litteracitet

I Sverige har den digitala utvecklingen nått långt och den genomsyrar alla delar av samhället, inklusive utbildningsväsendet. Ett uttryck för detta är att läsandet och skrivandet i hög utsträckning sker med hjälp av digitala redskap som exempelvis dator och digitala uppslagsverk. Artiklar lagras i digitala tidsskrifter som enkelt går att få fram med hjälp av några knapptryck. Kursmaterial finns samlade i digitala lärplattformar, där kommunikation äger rum såväl mellan lärare och studenter som mellan lärare och mellan studenter. Med hjälp av dessa redskap författas texter som når en större publik än tidigare och studenter kommunicerar med lärare utan att fysiskt möta varandra, vilket förutsätter en avancerad digital litteracitet. Säljö (2012:8) använder sig av termen "*hybrid minds*" (2012:8) för att beskriva ett förhållande där tänkandet och resonandet i hög utsträckning befinner sig i skärningspunkten mellan det mänskliga medvetandet och de digitala systemen, vilket sägs vara utmärkande för det svenska samhället.

5. Material och metod

Mycket erfarna forskare, som exempelvis Cummins (2019), betonar vikten av att forskare samarbetar med pedagoger ute på fältet för att identifiera nya forskningsfrågor som för såväl forskning som pedagogisk utveckling framåt. Denna utgångspunkt har varit vägledande i den här studien, som har aktualiserat egna erfarenheter av att arbeta med internationella studenter för att identifiera nya forskningsfrågor. För att besvara de forskningsfrågor som ett sådant angreppssätt genererar har intervjumetoden tillämpats. Avsnitt 5.1. innehåller en motivering av metodvalet i en litteracitetsstudie (5.1.), urvalskriterier och rekrytering av deltagare (5.2.) och beskrivning av deltagare (5.3.). Därefter beskrivs i detalj hur det empiriska materialet har samlats in (5.4.) och analysförfarandets tre olika delfaser (5.5.): insamling och transkribering, färgkodning och kategorisering, och *ett konstant jämförande perspektiv*. Avsnittet avslutas med en diskussion rörande metodkritiska och forskningsetiska aspekter (5.6. och 5.7.). Metodologiskt stöd har hämtats från Silverman (2003), Bryman (2004) och Denscombe (2004).

5.1. Motivering av metodval

Den teoretiska förståelsen som genomsyrar detta arbete innebär att det inte är tillräckligt att förstå innebörden av en litteracitetspraktik enbart genom observationer. Etnografiskt inspirerade forskare argumenterar för att det är viktigt att låta deltagarnas egna ord få komma till tals i studien (Barton & Hamilton 1998:58). I ljuset av ovan sagda ansågs intervjumetoden här som den mest lämpliga metoden. Metodvalet motiveras med att det är en kvalitativ studie som vill fånga deltagarnas uppfattningar om litteracitetspraktiken i svenska och i andra språk som de behärskar. Den karta som ritas på detta sätt utgör inte en komplett beskrivning av de utmaningar som tas upp i anslutning till akademisk litteracitet, men det är inte heller det som är det primära syftet med studien.

5.2. Urvalskriterier och rekrytering av deltagare

Deltagare har rekryterats bland studenter som uppfyllde följande tre kriterier:

- a) studenter som antagits till och studerar vid ett svenskt högre lärosäte
- b) studenter som studerar ämnet svenska som ett andraspråk
- c) studenter som har tidigare erfarenhet av högre utbildning från ett asiatiskt land

Då det till en början visade sig svårt att hitta deltagare till studien togs beslutet att genomföra ett bekvämlighetsurval, vilket resulterade i sju deltagare i närområdet, uppvuxna och utbildade i Asien som alla tidigare studerat på studieförberedande kurser. Syftet var att skapa en så bred spridning som möjligt avseende ålder, kön, utbildningsbakgrund och land. Först ställdes en allmän förfrågan via e-post till studenter uppvuxna och utbildade i Asien som tidigare studerat på studieförberedande kurser. Fyra deltagare, som här kallas Leila, Maryam, Qurat och Sana, rekryterades i ett initalt skede. De var mellan 28 och 43 år gamla och kom från Pakistan och Iran. Därefter etablerades kontakt med tre manliga studenter, som här kallas Mehdi, Muhammad och Usman. Även de kommer från Iran och Pakistan och är mellan 27 och 39 år gamla.

Fynd som kan framkomma genom ett bekvämlighetsurval beskrivs av Bryman (2004:100) som intressanta, men svåra att generalisera då det inte går att avgöra i vilken utsträckning urvalet är representativt för en population. Representativiteten bedömdes emellertid inte vara något större problem för den här studien, då alla deltagarna kommer från Mellanöstern, en grupp som är representativ för sfi-utbildningar (Skolverket 2019). Dessa kommer att beskrivas närmare i avsnitt 5.3.

5.3. Deltagare

Datamaterialet till föreliggande studie har genererats genom individuella intervjuer med fyra kvinnor och tre män. Här följer en kort beskrivning av deltagarnas tidigare erfarenheter av högre utbildning, digitala redskap, språkbakgrund och kunskapsnivå i svenska. De sju deltagarna har tilldelats fiktiva namn: *Leila, Maryam, Mehdi, Muhammad, Qurat, Sana* och *Usman*. Deltagarna visade över lag ett starkt engagemang för studien och uttryckte glädje och stolthet över intresset för deras läsande och skrivande. Samtliga deltagare har erfarenheter av den digitala och webbaserade lärplattformen *Mymoodle*, en lärplattform med flexibla redskap som erbjuder lärare stor frihet att designa sina kurssidor som webbsidor efter eget tycke (Mymoodle.org).

Leila

Leila är en 43-årig kvinna från Iran som våren 2019 läste en nybörjarkurs i svenska vid ett mindre svenskt lärosäte. Hon är kurskamrat med Mehdi och Muhammad, som också deltar i studien. Leila beskriver att hon har två modersmål, turkiska och farsi. Därtill talas engelska och lite svenska. Leila har bland annat en examen inom fysik från hemlandet. Hon är nybörjare i svenska och skriver ännu inga akademiska texter på svenska. Samtalet rör akademiska texter författade på modersmålet farsi och engelska som ett andraspråk. Hon har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på den utbildning som hon läser. När Leila läste på universitet i hemlandet Iran förekom inga digitala redskap i undervisningen.

Maryam

Maryam är en 28-årig kvinna från Iran som har läst svenska under mindre än ett år på sfi. Utöver modersmålet farsi talar hon engelska, franska och lite svenska. Maryam har en examen i entreprenörskap från hemlandet och läste vid intervjutillfället en engelskspråkig masterutbildning inom informatik vid ett mindre svenskt lärosäte. Maryam är nybörjare i svenska och har ännu inte börjat författa akademiska texter på svenska. Samtalet rör akademiska texter på modersmålet farsi och andraspråket engelska. Maryam har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på programmet som hon läser. Hon har tidigare arbetat med digitala redskap i undervisningen i hemlandet Iran.

Mehdi

Mehdi är en 39-årig man från Iran som vid intervjutillfället läste en universitetskurs i svenska tillsammans med Leila och Muhammad. Han bor i en medelstor stad flera mil från studieorten och brukar bedriva sina svenskstudier på ett lokalt bibliotek. Mehdi började läsa svenska redan när han bodde i Iran och har sammanlagt läst svenska under ett års tid. Utöver modersmålet farsi talar engelska och lite svenska. I hemlandet arbetade Mehdi inom IT-sektorn. Mehdi är nybörjare i svenska och kan vid intervjutillfället inte författa akademiska texter på svenska. Samtalet rör akademiska texter författade på modersmålet farsi och andraspråket engelska. Mehdi har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* och beskriver sig själv som digitalt kompetent.

Muhammad

Muhammad är en 27-årig man från Iran som är kurskamrat med Leila och Mehdi på en nybörjarkurs i svenska. Muhammad uppger sig tala två modersmål: azari och farsi. Han behärskar också engelska och lite svenska. Muhammad tycker att svenskan är ett intressant språk, men han förklarar att han egentligen saknar motivation att bli bra på det. Muhammad har under tre års tid bott utanför Iran: i Turkiet, Sydafrika och Sverige. Muhammad är nybörjare i svenska och saknar vid intervjutillfället förmåga att författa akademiska texter på svenska. Samtalen rör därför det akademiska skrivandet på modersmålet farsi och andraspråket engelska. Muhammad har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på kursen som han läser. Han har tidigare arbetat med digitala redskap i undervisningen på utbildningen i hemlandet.

Qurat

Qurat är en 31-årig kvinna från Pakistan som vid intervjutillfället läser en kurs i nybörjarsvenska vid ett svenskt studieförbund. Parallellt med svenska studerar Qurat på en engelskspråkig utbildning inom freds- och utvecklingsstudier vid ett mindre svenskt lärosäte. Qurat har flera examina från olika universitet i hemlandet och hon har bland annat undervisat i historia och politik på universitetsnivå. Hon är frånskild och arbetar politiskt för att stärka kvinnors rättigheter i Pakistan. Urdu beskrivs som modersmålet, men Qurat behärskar även potwari, pushto, engelska och lite svenska.

Då Qurat är nybörjare i svenska berör samtalen det akademiska skrivandet på modersmålet urdu och andraspråket engelska. Hon har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på kursen som hon läser, men inga tidigare erfarenheter av digitala redskap i undervisningen från hemlandet.

Sana

Sana är en 28-årig kvinna från Iran som läser svenska på informell väg och planerade vid intervjutillfället att läsa en nybörjarkurs i svenska under hösten 2019. Utöver farsi, som är Sanas modersmål, talas engelska och ibland lite svenska. Från hemlandet har hon en examen inom psykologi. Vid intervjutillfället läste Sana sista terminen på en engelskspråkig masterutbildning inom organisationspsykologi på en mindre svensk högskola. Inom ramen för ett masterarbete genomförde Sana en studie som berör sexuell omorientering. Samtalet med Sana berörde det akademiska skrivandet på modersmålet farsi och andraspråket engelska. Hon har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på utbildningen som hon läser. Sana beskriver sig själv som digitalt kompetent.

Usman

Usman är en 31-årig man från Pakistan som läser nybörjarsvenska på universitet och två sfi-kurser parallellt med ett café-jobb. Usman beskriver att han har två modersmål, urdu och engelska. Han har läst svenska under mer än ett år och använder svenskan som kommunikationsspråk på arbetet. I hemlandet arbetade Usman som anestesijuksköterna och han uttrycker en stor passion för yrket och för biologi. Usman skriver texter på svenska som berör vardagliga företeelser, men inte på akademisk nivå. Samtalet berörde därför det akademiska skrivandet på urdu och engelska som ett andraspråk. Usman har erfarenheter av lärplattformen *Mymoodle* på utbildningen som han läser. Han har inte arbetat med digitala redskap i någon större utsträckning vid hemuniversitetet i Pakistan.

Av ovanstående beskrivningar framgår att de sju deltagarna var nybörjare i svenska och vid intervjutillfället ännu inte hade författat akademiska texter på svenska. Därför berörs utmaningar med akademisk litteracitet på en övergripande nivå i anknytning

till textproduktionen på språk som behärskas av dem, engelska och modersmålen farsi och urdu, vilket är i linje med studiens teoretiska grundsyn på flerspråkighet (se avsnitt 4.1).

5.4. Intervjugenomförande

Totalt genomfördes sju individuella deltagarintervjuer mellan mars och april 2019. Alla intervjuer ägde rum på min arbetsplats individuellt i ett grupprum. De spelades in på dator med hjälp av röstinspelare och förvaras på ett säkert sätt. Intervjuerna utgick från ett antal färdigformulerade frågor i syfte att utforska utmaningar i anslutning till akademiska litteraciteter (se bilaga 2, intervjuguide). Deltagarna fick veta att studien handlade om deras läsande och skrivande på svenska och på andra språk som de behärskade. För att inte styra dem i någon riktning gavs inga närmare preciseringar. Strategin var att väva in frågorna på det som rör utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap i ett samtal. När deltagarna avvek från ämnet utgjorde de på förhand formulerade frågorna ett effektivt redskap för att styra tillbaka samtalet till det som rör läsandets och skrivandets praktik. Intervjuerna var av explorativ karaktär, där intervjufokus anpassades efter hur situationen lästes av. Om en frågeställning orsakade obehag skiftades fokus över till en annan frågeställning istället. Här har det varit en stor fördel att känna deltagarna sedan tidigare, eftersom det gjorde det lättare att läsa av situationen. Det fanns en ömsesidig respekt för varandra, vilket sätter en tydlig prägel på de samtal som förs. Målsättningen var att på detta sätt ge deltagarna talutrymme och att få dem att känna sig tillräckligt trygga i intervjusituationen, vilket av Silverman (2013:207) beskrivs som centralt i en kvalitativ studie vars syfte är att utforska deltagarnas egna tankar och upplevelser om ett ämne. Innan intervjuerna ägde rum fick deltagarna veta att intervjun kunde ta upp till 75 minuter i anspråk, men i praktiken varade intervjuerna mellan 40 och 60 minuter.

Noteringar om icke-verbala signaler gjordes i nära anslutning till intervjuerna och har även angetts i transkriberingarna då det bedömdes vara betydelsebärande för analysen. Kroppsspråk, mimik, gester och betoning av ord utgör tillsammans med ljud-

upptagningar en central del av tolkningen av deltagarutsagorna, vilket är kännetecknande för etnografiskt inspirerad forskning (Silverman 2013:49; Heath & Street 2008:21).

All kommunikation med deltagarna skedde på engelska, som vid intervjutillfället var det gemensamma kontaktspråket då deltagarna var nybörjare i svenska. Bedömningen gjordes att det inte skulle vara nödvändigt med tolk då alla sju deltagarna hade avslutat en kurs i studieförberedande engelska, men trots det uppstod språkförbistring under intervjun med Mehdi. Lärdomarna av detta kommer att diskuteras i avsnitt 7.

I en studie som helt bygger på intervjuer finns det inget säkert sätt att avgöra hur ärligt en fråga besvarats. För att säkerställa att inga missförstånd uppkommit under intervjun var strategin att vid upprepade tillfällen återkomma till samma frågeställning igen med ett annat fokus för att be deltagarna beskriva hur de menade. Detta skedde i slutet av intervjun genom en öppen frågeställning då deltagarna fick möjlighet att komplettera det som sagts i anslutning till akademisk litteracitet.

5.5. Analysförfarande

En innehållsanalys har genomförts av det empiriska materialet. Analysförfarandet drevs fram genom tre faser: i den första fasen skedde insamling och transkribering av empiriskt datamaterial. I fas två kodades och kategoriserades det empiriska materialet och i fas tre upprätthölls *ett konstant jämförande perspektiv* (Silverman 2013). De tre faserna inleddes i kronologisk ordning med viss överlappning och beskrivs i detalj under avsnittsrubrikerna 5.5.1–5.5.3.

5.5.1. Fas 1: Insamling och transkribering

Analysen inleddes genom insamling och transkribering av intervjudata, se avsnitt 5.4. Därefter transkriberades varje intervju grovkornigt i sin helhet för att möjliggöra en innehållsanalys. I föreliggande studie gjordes i enlighet med Bryman (2004:330) bedömningen att det skulle vara tillräckligt med en grovkornig transkribering, eftersom studien fokuserar på innehållet av vad deltagarna säger, inte formen. I bilaga 1 redovisas studiens transkriptionsnyckel och betydelsebärande aspekter som ansågs viktiga

att markera i texten. Genom upprepade transkriptionsläsningar i kombination med genomlysningar fördjupades förståelsen för det empiriska materialet. På detta sätt uppmärksammades deltagarnas flerspråkighet när de under samtalen tar hjälp av språkliga resurser från engelska, ibland svenska i kombination med gester. Analysen av detta har varit en central del av analysarbetet.

5.5.2. Fas 2: Färgkodning och kategorisering

I analysarbetets andra fas färgkodades alla deltagaryttranden enligt ett färgkodningsschema, där varje deltagare tilldelades en färg (se appendix 3). Efter färgkodning skedde en tematisk sortering av innehållet i syfte att gallra fram för studien relevanta kategorier att arbeta vidare med. Utifrån de mest framträdande temana skapades deltagarkategorier för forskningsfrågorna 1, 2 och 3, vilka applicerades på det övriga empiriska materialet. För forskningsfråga 4, som bygger vidare på de första tre forskningsfrågorna, har två tematiska kategorier skapats. Totalt har tio kategorier identifierats. Tabell 1 ger en sammanfattande bild över forskningsfrågor och tillhörande kategorier som tillämpas i studien:

Tabell 1. Sammanställning av forskningsfrågor och kategorier

Forskningsfrågor	
Vilka utmaningar beskriver studenterna med refererande och hur framställs dessa utmaningar i berättelserna?	<p>Deltagarkategorier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hantering av annans text • mötet med ett nytt referenshanteringsystem
Vilka utmaningar beskriver studenterna med att tillämpa personliga pronomen i akademiska texter och ur skildras dessa utmaningar i berättelserna?	<p>Deltagarkategorier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • synliggörandet av sig själv • överanvänd <i>jag</i>-form
Vilka utmaningar beskriver studenterna i anslutning till digitala redskap och hur återges dessa utmaningar i berättelserna?	<p>Deltagarkategorier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • navigering i lärplattformen • inlämningsfunktionens potential • digitalt språkbyte • digital informationsspridning

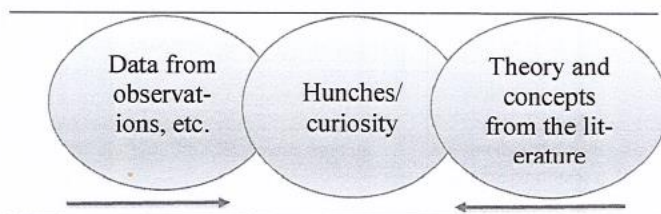
<p>Vilken bild av litteracitetspraktiken tecknas av studenter som inte beskriver några utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap?</p>	<p>Tematiska kategorier:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande • tidigare erfarenheter av digitala redskap
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Som framgår av tabell 1 resulterade analysarbetet i två deltagarkategorier för forskningsfrågorna 1 och 2: *hantering av annans text* och *mötet med ett nytt referenshanteringssystem* respektive *synliggörandet av sig själv* och *överanvänd jag-form*. Forskningsfråga 3 gav fyra deltagarkategorier: *navigering i lärplattformen*, *inlämningsfunktionens potential*, *digitalt språkbyte* och *digitalt informationsglapp*. Forskningsfråga 4 ledde slutligen till två tematiska kategorier: *tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande* och *tidigare erfarenheter av digitala redskap*. Dessa tio kategorier ligger till grund för den analys som ägde rum i fas 3, *ett konstant jämförande perspektiv*. Kategorierna fungerar också som rubriker till analys- och resultatkapitlets olika delavsnitt.

5.5.3. Fas 3: Ett konstant jämförande perspektiv

För att nå en bred och djup förståelse för deltagarnas perspektiv på litteracitetspraktikerna tillämpas ett ”*constant comparative perspective*” Heath & Street (2008:32), ett angreppssätt som på svenska översätts med *ett konstant jämförande perspektiv*. Metoden går ut på att forskaren samlar in detaljerad data om det fenomen som är under luppen, data som sedan främmandegörs med hjälp av en teoretisk begreppsapparat. De teoretiska verktygen ger forskaren nya perspektiv på det studerade fenomenet, vilket väcker nya frågeställningar att söka svar på i det empiriska materialet. På detta sätt pendlar analysarbetet mellan teori och empiri i syfte att belysa problemet från olika synvinklar. Drivkraften som för analysen framåt är nyfikenhet och intresse för de observationer som ges i materialet och för de frågeställningar som applicerandet av den teoretiska begreppsapparaten ger upphov till. För att illustrera hur *ett konstant*

jämförande perspektiv går till använder sig Heath & Street (2008:34) av följande figur, se figur 1:



Figur 1: *Constant Comparative Perspective*

Figur 1 består av tre cirklar som representerar de tre beståndsdelarna i *ett konstant jämförande perspektiv*: observationsdata (den vänstra cirkeln), nyfikenhet (den mellersta cirkeln) samt teori och begrepp (den högra cirkeln). De båda pilarna riktade mot varandra representerar en pendlande rörelse från vänster och höger och tillbaka till vänster, från empiri till teori och tillbaka till empiri. Den mittersta cirkeln, nyfikenhet och intresse, utgör länken mellan de båda yttre cirklarna. För den här studien innebär *ett konstant jämförande perspektiv* att de olika kategorierna har ställts mot varandra i en översiktlig sammanställning i ett exceldokument där deltagarnas olika perspektiv kontrasterades mot varandra. På så sätt framträdde mönsterbildningar i materialet, vilka ligger till grund för den analys som presenteras under avsnittsrubrik 6.

Ett konstant jämförande perspektiv passar väl som en metod i den här studien eftersom arbetet följer en etnografisk inspiration där deltagarnas perspektiv på utmaningar med akademiska litteraciteter är i fokus. Ett liknande intresse för att främmandegöra det välbekanta går även att skönja i Heaths (1983:12) etnografiska litteracitetsstudie, se avsnitt 4. I nästföljande avsnitt diskuteras intervjumetodens styrkor och svagheter i relation till studiens anspråk på trovärdighet, tillförlitlighet och autenticitet.

5.6. Metodkritik

Styrkan med djupintervjuer är möjligheten att ställa direkta frågor till deltagare. I kombination med kroppsspråk, mimik och gester kan djupintervjuer bidra med ett

större djup i berättelserna än exempelvis enkätmetoden eller direkt observation. Intervjumetodens begränsning är att det som deltagarna säger under intervjun inte nödvändigtvis speglar de faktiska erfarenheterna som deltagarna har gjort i anslutning till läsandet och skrivandet. Silverman (2013:45) poängterar att det som framkommer under intervjuerna kan röra sig om "actively constructed narratives" (2013:45), dvs. konstruerade narrativer. Studiens syfte är emellertid inte att undersöka sanningshalten i det som sägs, utan deras perspektiv på utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap, deras narrativer. I ljuset av ovan sagda utgör intervjumetoden en tillgång i den här studien.

5.6.1. Trovärdighet

Trovärdighet handlar inom kvalitativ forskning om att öppet redovisa och motivera teoretiska utgångspunkter och för studien centrala begrepp, urval, metodval och analysförfarande (Bryman 2004:274–275). I föreliggande studie har trovärdighet gentemot forskarsamhället eftersträvat genom att motivera studiens placering inom socio-kulturell teoribildning och betydelsen av ett flerspråkighetsperspektiv (se avsnitt 4). För det andra förklaras hur centrala begrepp tillämpas i studien (se avsnitt 1.2.2.–1.2.4 och 4.). För det tredje redogörs för alla led i forskningsprocessen så noggrant som möjligt i metodkapitlet avseende urval, metodval och analysförfarande (se avsnitt 5.1.–5.5.).

Utåt, mot deltagarna, har trovärdighet eftersträvat genom att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002, 2017) under hela forskningsprocessen, vilket beskrivs i avsnitt 5.7. För det andra har deltagarna fått veta på vilket sätt studien kommer dem till gagn genom exempelvis undervisningsmetoder som utgår från internationella studenters behov, vilket skedde i anslutning till intervjun.

5.6.2. Tillförlitlighet

Tillförlitlighet handlar om att en studie mäter det som den är avsedd att mäta genom metoder som inte förvränger datamaterialet. I kvalitativa studier kännetecknas hög tillförlitlighet av välgrundade slutsatser som underbyggs med hjälp av empiri utan att förvanska något perspektiv eller påverka deltagarna i någon riktning (Denscombe

2004:125). Den här studien gör anspråk på tillförlitlighet genom att analysen har skett i nära anslutning till det empiriska materialet, som har utgjort analysarbetets kärna. Hela analysprocessen har genomsyrats av en strävan efter att inte påverka deltagarna i någon riktning. Under intervjuerna har målsättningen varit att undvika ledande frågor och vara återhållsam med reaktioner på deltagarnas berättelser.

5.6.3. *Autenticitet*

Autenticitet i forskningsprocessen handlar i den här studien om att låta deltagarnas oförvanskade röster komma till tals i uppsatsarbetets presentation (Bryman 2004:276). Deltagarna äger sina egna, personliga berättelser och forskarens uppgift blev att locka fram svar från dem genom att bygga upp ett förtroende. Grammatiska och idiomatiska avvikelser från målspråksnormen har inte korrigerats, vare sig i transkriberingar eller i citerade exempel.

5.7. Forskningsetik

I studiens alla faser har Vetenskapsrådets (2002, 2017) etiska riktlinjer beaktats gällande konfidentialitetskravet, informationskravet, samtyckeskravet, samt kravet på säker behandling och förvaring av material. Samtyckesblanketten som tillämpas i studien följer Dataskyddsförordningen (GDPR) och informerar om studiens syfte, frivilligt deltagande, vem som har tillgång till materialet och hur det kommer att förvaras. Deltagarna fick muntligt och skriftligt veta att de närsomhelst kunde dra sig ur studien utan konsekvenser. För att tillgodose informationskravet lästes texten upp innan intervjun. Deltagarna fick sedan tid att läsa igenom blanketten på egen hand, ställa frågor och, om de ville, skriva under ett informerat samtycke. För att skydda deras integritet och välmående har detaljer som skulle kunna kopplas till enskild person och detaljer av privat karaktär filtrerats bort, inklusive namn på lärosäten, städer och andra personer som nämns under intervjuerna.

Av forskningsetiska skäl har inga studenter som vid intervjutillfället befann sig i en beroendeställning till mig valts ut till intervjun. Beslutet motiveras med att det rör sig om en studentgrupp som genom att vara betalstudenter lever ett skuggliv med begränsad tillgång till det svenska välfärdssamhället. I en sådan social kontext skulle en

betygssättande roll kunna göra det svårare för deltagarna att tala öppet om sina uppfattningar om litteracitetspraktikerna eller dra sig ur studien vid ett senare tillfälle.

6. Analys och resultat

Som tidigare beskrivits i avsnitt 5.5. har analysen skett i tre faser: insamling och transkribering av det empiriska datamaterialet (fas 1), kodning och kategorisering (fas 2) och *ett konstant jämförande perspektiv* (fas 3), där olika kategorier ställdes mot varandra i syfte att upptäcka mönsterbildningar. I studiens tredje fas har en innehållsanalys genomförts. Studiens analys och resultat presenteras här under fyra avsnittsbriker, en per delanalys: *Utmaningar med refererande* (6.1.), *Utmaningar med personliga pronomen i akademiska texter* (6.2.), *Utmaningar med digitala lärplattformar* och *Inga utmaningar med akademiska litteraciteter* (6.4.). Analyserna tar sin utgångspunkt i ett antal exempel som är representativa för respektive deltagares sätt att resonera om utmaningar med akademiskt skrivande och digitala lärplattformar.

Under analysprocessen har flerspråkighet varit en komponent i analysarbetet på två sätt. För det första redogör deltagarna för utmaningar med akademiska litteraciteter på språk som behärskas, andraspråket engelska och modersmålen farsi respektive urdu. För det andra innehåller datamaterialet rikliga förekomster av flerspråkiga resurser från både engelska och svenska.

6.1. Utmaningar med refererande

Som tidigare beskrivits i metodavsnittet (se avsnitt 5.5.2.) genererade analysprocessens andra fas två deltagarkategorier: *hantering av annans text* och *mötet med ett nytt referenshanteringssystem*. Sex av sju deltagare beskriver utmaningar som relaterar till dessa två områden:

Tabell 2: Utmaningar med refererande i akademiska texter

Deltagare	Hantering av annans text	Mötet med ett nytt referenshanteringssystem
Sana	X	
Leila	X	
Maryam	X	
Mehdi	X	
Qurat		X
Muhammad		X
Usman		

Tabell 2 illustrerar dels att *hantering av annans text* är en återkommande utmaning för Sana, Leila, Maryam och Mehdi, dels att *mötet med ett nytt referenshanteringssystem* är ett bärande tema för Qurat respektive Muhammad. En deltagare, Usman, beskriver inga utmaningar i anslutning till refererande. Usmans berättelse ingår i den fjärde analysdelen och berörs därför i avsnitt 6.4.

6.1.1. *Hantering av annans text*

Som tidigare konstaterats beskriver fyra deltagare, Sana, Leila, Maryam och Mehdi utmaningar med att hantera annans text. En av dessa deltagare, Sana, uppger att hon aldrig hade behövt använda sig av referenser förrän hon började vid ett svenskt lärosäte. Referenser förekom i uppsatser vid hemuniversitetet i Iran, men själv började hon inte tillämpa dem i inlämningsuppgifter förrän hon kom till Sverige. Enligt Sana användes ett referenshanteringssystem vid hemuniversitetet, men vad det hette var för henne okänt. Sana beskriver en social kontext där studenterna hittade på egna referenser. Det saknades både regler för vad de fick göra med andras texter och ett tekniskt system för att matcha texter. Hon kunde skriva av kursboken på inlämningsuppgifter utan att lärarna märkte eller brydde sig.

Mötet med akademisk litteracitetspraktik vid ett svenskt lärosäte innebar en stor utmaning för Sana. Första gången hon hörde talas om refererande, vilket inträffade på en studieförberedande kurs i engelska, blev hon både ledsen och stressad. I exempel

1 beskriver Sana att hon blev känslomässigt påverkad genom adjektivet ”distressed” som förstärks genom betoning av adverbet *really* i ”really distressed”:

Exempel 1

S: I got distressed... After that, I went to talk to another friend...that was reading...eh...studying...the ...programme that I wanted to study...

A: mm...

S: so...and he told me that the most...the most difficult part is the referenc- ing...I always...REALLY stressed about it...how...how...I’m gonna learn that and stuff..but I went for it...and I...just...like in summer... after the course, I...really, I really put time the study...trying to learn it...so...it took three months for me to learn this...

Under intervjun uppger Sana att hon har lärt sig att presentera annans text enligt APA, det referenshanteringssystem som tillämpas inom Sanas psykologutbildning. På följande sätt beskriver Sana hur utmaningen med refererande besegrades:

Exempel 2

S: Most importantly, I compared the articles...

A: Aha...

S: from my field, that they are all using APA...

A: aha...

S: take them...look at them and...check the website for it...so, this is what happens when you get this kind of problem about referencing... so, that was how I learned it...

Som framgår av exempel 2 beskriver Sana hur hon i dialog mellan artiklar hämtade ur forskningsfältet psykologi ”knäckte nya koder” (Ask 2007:102) för hur annans text hanteras i en svensk utbildningskontext.

Den andra utmaningen i anslutning till hantering av annans text berör skillnader i referenskonventioner mellan det svenska lärosätet och hemuniversitetet. De tre deltagarna Maryam, Mehdi och Leila redogör för referenskonventioner i hemlandet som

på ett genomgripande sätt skiljer sig från hur det enligt dem själva går till på akademiska utbildningar i Sverige. Alla tre beskriver att det i hemlandet inte var nödvändigt med parafrafer och cittattecken för att markera lån från andra texter på farsi. De menar att det räckte med en angiven källa i slutet av texten för att markera textens ursprung. På följande sätt beskriver Maryam sin akademiska litteracitetspraktik:

Exempel 3

Ma: ...when I was writing my thesis...eh...I had a teacher...who consulted me for writing...everything...we had something like plagiarism...but, I think the meaning was different...for us...because we did not paraphrase them...if we wrote the whole text...it was okay...finally we wrote the reference...but HERE, we should paraphrase it...

A: you mean that you quoted?

Ma: We didn't use quotation marks... we just wrote everything, and at the END...we wrote references...

A: aha...

Ma: not the paragraph...

A: So, you mean...you wrote, for instance, the author's surname...year of publication...

Ma: yeah...I didn't paraphrase it...

A: You didn't paraphrase it...? So, you just copied it?

Ma: Yeah...

A: Yeah, so how much did you...copy from other sources...was it okay to take...like a whole page, or...?

Ma: I think we didn't have ANY limitations, because I wrote everything and sent them to my teacher...and she didn't say anything to me...

A: aha...so, how much of your text was your own text, then?

Ma: eh...I wrote the literature review...from the...yeah...had literature review...same as here, and I wrote everything from other sources...because, for example, I should describe what is digital...what is THIS...I wrote everything from other resources because I could not write on my own...

I exempel 3 beskriver Maryam att hela litteraturöversikten, metoddelen och resultatdelen av hennes masterarbete på farsi består av annans inklistrade texter utan citattecken med en referens på slutet. Exemplet illustrerar att Maryam inte såg några begränsningar för hur mycket text som kunde klippas in i den egna texten eftersom läraren inte gjorde Maryam uppmärksam på detta, vilket förstärks genom betoning av "any" ("I think we didn't have ANY limitations"). Maryams utsaga i exempel 3 visar att Maryam kände till begreppet plagiat när hon kom till Sverige, men innebörden av begreppet uppfattas vara annorlunda vid hemuniversitetet ("I think the meaning was different"). I Maryams berättelse beskrivs alltså referenser ha haft ett annat syfte än i en svensk utbildningskontext. Maryam beskriver att hon numera parafraserar och använder citattecken.

Till skillnad från Maryam uppger både Leila och Mehdi att de blev uppmärksammade på att de inte hade hanterat referenslitteratur på ett korrekt sätt på en akademisk skrivkurs i engelska. Exemplet 4 och 5 illustrerar Leilas respektive Mehdis perspektiv på hur samtalen med läraren förlöpte:

Exempel 4

L: I have a...meeting with NN....and she said my mistake...she highlighted...what were my mistakes in references...or sentences...or anything...eh...it was very helpful to me...

A: okay, so what kind of mistakes did you...?

L:eh....for example, I use one of physics scientist, he was named A., Pakistanian people...I used her...I used here sentences...he said....NN. said to me..."You can use it at different type of phonetic...."

(...)

L: You can use it quotation, you can use it small...phonetic...you can...remind reference...it's related which book,

Exempel 5

Me: ...it was so difficult...(skratt)...

A:...yeah...?

Me:...because...eh...sometimes...eh...I use...for example...eh...a paragraph...from the book...

A:...aha?

Me:...eh...for example...eh...I write a paragraph...

A:...mm...

Me:...and...eh...eh...I use a reference...in my book...after than...when...I publish my book...you use for my...word...

A: you mean...you take it as your own...word?

Me: yes...in the...same as second hand...eh...(skratt)...right...but...eh...Harvard...I remember...the...eh...send me a message...this is plagiarism. (otydligt)

Som framgår av exempel 4 och 5 var parafraser en svårighet för både Leila och Mehdi (Me: "it was so difficult"). Båda hade klippt och klistrat in annans text utan att ange detta i texten. I bådas berättelser framstår det som en utmaning att hantera annans text i enlighet med utbildningens skrivnormer. Samtalet med läraren beskrivs i båda fallen ha varit konstruktiva för deras fortsatta akademiska skrivutveckling (L: "it was very helpful to me").

6.1.2. Mötet med ett nytt referenshanteringssystem

Som tidigare nämnts visar tabell 2 att *mötet med ett nytt referenshanteringssystem* är det andra bärande temat i det empiriska materialet avseende forskningsfråga 1. Två deltagare, Qurat och Muhammad, beskriver denna utmaning i anslutning till akademiskt skrivande i en svensk utbildningskontext. Qurat har tidigare tillämpat Chicago-systemet inom ämnena historia och politik på urdu – Muhammad minns inte vilket system han tillämpade inom idrottsvetenskap i texter på farsi. På studieförberedande utbildning i Sverige fick båda sedan lära sig ett nytt referenshanteringssystem, Harvardsystemet. Därefter konfronterades Qurat med ett tredje referenshanteringssystem, APA-systemet på utbildningen inom freds- och utvecklingsstudier. I Qurats berättelse framstår det som en utmaning att hålla isär de tre systemen Chicago, Harvard och APA. På följande sätt beskriver Qurat sina utmaningar:

Exempel 6

Q: here, we have to use...ah...dot...there we have to use comma...surname is comma and (otydligt) so, this is...you know...this is the problem...and then...eh... we have to write in italic...the book name...with the inverted commas....so, the style is different...and...eh...it's really hard to...you know...first we learn the APA style, then we come up with the Harvard style...it's like...strange...

A: mm...

Q: first we are talking about east, and now we are talking about west...

A: mm...

Q: So, it's really hard...those things are...same...first is...author name, and then...eh...book name and then...eh...publisher name...and date and...eh...page number...things are same...

A: mm...

Q: but, the style is different...

Som kan observeras i exempel 6 framställer Qurat refererande som något fixerat och normativt, helt skilt från det ämnesspecifika språket. Qurat identifierar likheter mellan de två systemen APA och Chicago, som exempelvis att referenslistan innehåller författarens namn, boktitel, och utgivare, men varför stilen är annorlunda har inte Qurat någon förklaring till. Qurats berättelse vittnar om en förståelse för refererande som går ut på att följa en uppsättning regler, vilket kommer till uttryck genom utsagan "you have to go with this one" i exempel 7. Fel referenshanteringssystem ("wrong reference style") kan resultera i ett underkänt betyg ("F grade"):

Exempel 7

Q: and sometimes happens with me...when I'm writing my paper...in this course...so... I use MY style...and then...oh...come back! You're using...you're going with wrong...ah...reference style...you have to go with this one...

I likhet med Qurat är de normativa inslagen framträdande även i Muhammads berättelse, vilket kommer till uttryck genom ordaval som ”rules” och ”have to follow” i exempel 8:

Exempel 8

Mu: because here...you...you should know...what which font...which rules you have to follow...you have to...okay...do the reference...in THIS way...try to follow the or...order or rules...of this style...

A: ...mm...

Mu: because I wasn't familiar...and I need to read...okay...if I want to do THIS...then I need to follow this...this...this...and that was it...like...

Att systemen skiljer sig åt verkar emellertid inte bekymra Muhammad lika mycket som Qurat.

6.1.3. Resultat

Som framgår av exempel 1–8 resulterade den första analysen i två identifierade utmaningar bland de flerspråkiga deltagarna: *hantering av annans text* och *mötet med ett nytt referenshanteringssystem*. *Hantering av annans text* tecknar sig som en utmaning i Sanas, Leilas, Maryams och Mehdis berättelser. Det beskrivs som en tidskrävande och känslomässig utmaning för Sana att knäcka koden för hur hon skulle hantera annans text. För Maryam består utmaningen i att uppmärksamma skillnaderna mellan olika referenskonventioner. För Leila och Mehdi framstår det som en utmaning att parafrasera och ange förstahandskällor enligt den nya akademiska kontextens normer. *Byte av referenshanteringssystem* beskrivs i Muhammads och Qurats berättelser som en dekontextualiserad och autonom färdighet utan tydlig koppling till ämnesstudier (Street 1984). Fem av sex deltagare beskriver en akademisk litteracitetspraktik som aktualiserar och i varierande utsträckning bygger vidare på tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande.

6.2. Utmaningar med personliga pronomen i akademiska texter

Analysprocessens andra fas genererade två deltagarkategorier i anslutning till personliga pronomen: *synliggörandet av sig själv* och *överanvänd jag-form* (se avsnitt 5.5.2). Som framgår av tabell 3 redovisar tre av sju deltagare utmaningar i anslutning till dessa två kategorier:

Tabell 3: Utmaningar med personliga pronomen i akademiska texter

Deltagare	Synliggörandet av sig själv	Överanvänd jag-form
Sana	X	
Leila		
Maryam		
Mehdi		
Qurat		X
Muhammad		X
Usman		

Tabell 3 visar att *synliggörandet av sig själv* är en utmaning för Sana och att *överanvänd jag-form* är en utmaning för Qurat och Muhammad. Fyra deltagare, Leila, Maryam, Mehdi och Usman, beskriver inga utmaningar i relation till hur de använder sig av personliga pronomen. Som tidigare nämnts genomsyras Mehdis berättelse av språkförbistringar, vilket gör det svårt att dra några slutsatser från det empiriska materialet avseende personliga pronomen. Analysen av de två utmaningarna *synliggörandet av sig själv* och *överanvänd jag-form* presenteras under avsnittsrubrikerna 6.2.1.– 6.2.2. Leilas, Maryams och Usmans berättelser tas upp i avsnitt 6.4.

6.2.1. *Synliggörandet av sig själv*

Tabell 3 visar att det framstår som en utmaning för Sana att synliggöra sig själv i akademiska texter. Hon fick lära sig att undvika *jag-formen* på en akademisk skrivkurs i engelska vid ett svenskt lärosäte. Sana beskriver sig själv på följande sätt:

Exempel 9

S: At the beginning, I was very obsessed with not doing the I form...

A: Aha...

S: And using passive voices...

I exempel 9 framgår det att Sana till en början var besatt av att undvika både *jag*-former och passivum i akademiska texter. Sättet att tänka och resonera om personliga pronomen förändrades emellertid när Sana började läsa psykologi på ett svenskt lärosäte. På följande sätt beskriver Sana förändringen:

Exempel 10

S: ...in my field, there were articles using I. so I just...okay...maybe it's okay for me..to sometimes use I...I really try to avoid it, but sometimes...instead of "we did the research", there is never "we", so I HAVE to say "I did this".

A: mm... yeah...

S: I REALLY try to avoid it...

A: mm..

S: But about passive voice...no...

S: Because mostly, my field, is about interaction between person and the object, so that interaction is an object that is the MAIN thing that we are talking about...

A: okay...

S: So, we have to use the passive voice..

A: Okay, so you have to use the passive...?

A: Okay...mm...that's interesting...Yesss

A: So, when you are NOT using the I form...eh...do you use the passive voice..?

S: But, for example, instead of the I form, I would say "this article...argues that"...in this article, we review..." It's "we" or "this article..." instead of "I"

Av exempel 10 framgår det att Sana omvärderade *jag*-formens roll i akademiska texter när hon upptäckte att den tillämpades av etablerade forskare inom psykologi. Baserat på det hon läst drar Sana slutsatsen att *jag*-formen kan tillämpas i studier som forskaren har genomfört på egen hand när en *vi*-form inte är möjlig. Istället för *jag*-former ser Sana två alternativ: ett personligt pronomen i plural "we" eller "this article". Passivum uppges inte vara lika framträdande i Sanas skriftspråkliga repertoar, men i masterarbetet uppger Sana att den är nödvändig på grund av studieobjektets karaktär: interaktionen mellan en person och ett objekt.

6.2.2. Överanvänd *jag*-form

Som tidigare konstaterats framstår *överanvänd jag-form* som en utmaning för Muhammad och Qurat. Båda uppger att *jag*-formen har använts eller fortfarande används mer än vad den borde i akademiska texter. Så här beskriver Muhammad sig själv:

Exempel 11

Mu: Yeah...because...mm...I would say...I...I found...I reach a quite good level in...English...but...it doesn't mean...because my mother is...is still...other language...

A: ...mm...

Mu: ...and I'm thinking in my mother tongue...sometimes...

A: ...mm...

Mu: ...and then try to translate it...

A: ...mm...

Mu: ...and when I try to translate it...that to English...then I don't have enough knowledge to...like...translate it...in a GOOD structure...of that...to keep in the same meaning...

A: ...aha...

Mu: then...I need to use it [*jag*-formen, egen anmärkning]...sometimes...

A: then you use the I form...instead?

Mu: yeah...

A: aha...okay...

Mu: but not that much...I would say...

I exempel 11 säger Muhammad att *jag*-formen tillämpas mer än vad den borde i textproduktionen på andraspråket engelska eftersom Muhammad i vissa fall saknar tillräckliga språkliga medel för att uttrycka vad han vill säga på akademisk nivå, ”in a good structure”. Detta händer när Muhammad tänker på modersmålen farsi eller azari och översätter till engelska. Men enligt Muhammad händer det inte ofta. I hans berättelse beskrivs det som en språklig utmaning att undvika *jag*-formen.

I likhet med Muhammad uppger Qurat att hon är mer restriktiv med personliga pronomen i akademiska texter nu än i början av sin karriär:

Exempel 12

Q: Before, I was using...

A: before?

Q: Now, I'm mired...

A: Before you...started...before you became...an academic?

Q: in the very start...I was writing...

A: aha...? yeah?

Q: with...a...with this writing...that THIS happened...okay...so...they...then they stopped me...

A: yeah...

Q: and now, I'm become a bit diplomatic...so, I use “society thinks... that”, “society goes... like...this way...”

I exempel 12 syftar utsagan ”I'm mired” på att Qurat blev hindrad från att publicera politiska artiklar författade i *jag*-form om kvinnors rättigheter. Som ett svar på den sociala kontextens krav började Qurat tillämpa andra uttryck, bland vilka nämns ”society thinks... that” och ”society goes... like...this way...” och ”in general”. Det nya sättet att skriva beskrivs som en diplomatisk strategi som utvecklades på modersmålet i en kontext där kvinnor har begränsade möjligheter att göra sina röster hörda. Mönstret överfördes senare till andraspråket engelska.

Till skillnad från Qurat beskriver Muhammad att *jag*-formen fyller en funktion som subjekt i hans texter, under förutsättning att han kan motivera varför den används:

Exempel 13

A: ...yeah...so, when do you want to use the I form...in texts...when you write?

Mu: ...eh...informal texts...like...when I'm...like...email to somebody...or...texting my friends or not really academic writing...then...of course I am using that...

A: ...mm...

Mu: ...but not in academic form...or maybe...I think...in some way...or in some situation you NEED to use it...

A: ...mm...

Mu: but...first...you should understand...why you are using that...

A: ...mm...

Mu: ...and always the...like...in some part of subject ...or...or...er...mm...writing...and then...you use it...

6.2.3. Resultat

Som framgår av exempel 9–13 resulterade den andra analysen i två identifierade utmaningar bland de flerspråkiga deltagarna: *synliggörandet av sig själv* och *överanvänd jag-form*. *Synliggörandet av sig själv* innebar en utmaning för Sana, som beskriver sig själv som besatt av att undvika *jag*-former i akademiska texter. Men Sana upptäckte att personliga pronomen tillämpades i artiklar inom forskningsfältet psykologi, vilket förändrade hennes syn på personliga pronomen.

Överanvänd jag-form beskrivs som en utmaning för Muhammad och Qurat. I likhet med Sana fick Muhammad lära sig att undvika *jag*-former i akademiska texter, men *jag*-formen beskrivs som en språklig resurs i subjektsfunktion och en resurs som Muhammad drar nytta av i brist på akademiska uttryckssätt på målspråket engelska. I Qurats berättelse beskrivs *överanvänd jag-form* som en känslomässig utmaning när hon på modersmålet urdu ville publicera en text med ett politiskt innehåll. Alla tre

deltagarna beskriver en litteracitetspraktik som aktualiserar och i varierande utsträckning bygger vidare på tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande, i Sverige eller i hemländerna.

6.3. Utmaningar med digitala lärplattformar

Analysprocessens andra fas resulterade i fyra deltagarkategorier för den tredje forskningsfrågan: *navigering i lärplattformen*, *inlämningsfunktionens potential*, *digitalt språkbyte* och *digital informationsspridning* (se 5.5.2). Totalt beskriver tre av sju deltagare utmaningar inom dessa områden, se tabell 4:

Tabell 4: Utmaningar i anslutning till den digitala lärplattformen Mymoodle

Deltagare	Navigering i lärplattformen	Inlämningsfunktionens potential	Digitalt språkbyte	Digital informationsspridning
Sana				
Leila	X			
Maryam				
Qurat	X		X	X
Mehdi				
Usman		X		
Muhammad				

Som framgår av tabell 4 uppger Leila, Qurat och Usman någon form av utmaningar med digitala lärplattformar. Qurat anger tre utmaningar i anslutning till detta: *navigering i lärplattformen*, *digitalt språkbyte* och *digital informationsspridning*. Fyra deltagare, Sana, Maryam, Mehdi och Muhammad, tar inte upp några utmaningar i anslutning till digitala redskap. Deras berättelser analyseras i anslutning till avsnitt 6.4.

6.3.1. Navigering i lärplattformen

Leila och Qurat uppger att det innebar en utmaning att förstå hur navigering gick till i den digitala lärplattformen *Mymoodle*. Båda saknade tidigare erfarenheter av digitala

lärplattformar när de kom till Sverige. När Leila var student för 20 år sedan var datorer ovanliga inom iransk högre utbildning. Hon brukade då få kursmaterial i pappersform och kursuppgifter lämnades in för hand. Vid ankomsten till Sverige hade hon således haft begränsade möjligheter att utveckla en konceptuell förståelse för digitala lärplattformar. Så här beskriver Leila sin utmaning:

Exempel 14

L: I have to come...to Sweden with two children...eh...I'm scared of that...eh...so, when I was in Sweden, I...eh...I feel myself very alone...eh...so...after a while...eh I...familiar with other Iranian people...I felt relaxed myself...then I tried to learn, one of my classmate...eh...at the first time...eh...showed me Mymoodle...I...I don't understand exactly...I said to me...eh...what...how can I...learn this...page? (skratt) so...ehm....now I'm eh...I know it...eh..it's eh...very easy (skratt).

I exempel 14 beskriver Leila det som en känslomässig utmaning att komma ensam till Sverige med två små barn. Men den nya gemenskapen med andra iranier gjorde att hon kunde slappna av och de visade henne hur lärplattformen fungerade på modersmålet farsi. Till en början ställde sig Leila frågande till hur hon skulle kunna lära sig det nya redskapet ("how can I...learn this...page?"). Utsagorna "I know it" och "very easy" indikerar att Leila numera anser sig ha övervunnit sin utmaning.

Digitala lärplattformar var ett nytt redskap även för Qurat. På liknande sätt som för Leila beskrivs vännerna ha spelat en central roll när Qurat lärde sig att hantera redskapet. På följande sätt beskriver Qurat sig själv:

Exempel 15

Q: We were...you know...just...eh....when we were in the class...we just come out from the class, and we were "NN1...come here!"...and, you know..."NN2, come here!" NN2 said "What happened?" You don't know how to use it? "Okay, I know you know how to use it, but tell us how to use it!" (skratt) So, it happens, like...at very start...it was...you know...hard...it was like that...and sometimes, it was...it happens like...right now! (otydligt, skratt) and I just ran

to my friend, and “Oh, I have problem...for where I can see this thing?”
 “Okay... Go there, go there, go there...”

I exempel 15 beskriver Qurat hur hon genom att kalla till sig landsmän från Pakistan fick instruktioner på modersmålet urdu om hur hon skulle hantera det digitala redskapet för att hitta information inne i lärplattformen. Hjälpen kan liknas vid en GPS, som på ett mycket konkret sätt gör det möjligt för Qurat att navigera mot ett okänt mål utan ingående kunskaper om det nya redskapets funktioner (“Go there, go there, go there”). Genom exempel 15 tecknas bilden av en digital litteracitet som i hög utsträckning är beroende av det stöd som den sociala omgivningen kan erbjuda. Yttrandet ”it happens like...right now!” vittnar om att navigering i lärplattformen fortfarande innebär en utmaning för Qurat. I berättelsen som förmedlas genom exempel 16 framstår de digitala utmaningarna beröra Qurat känslomässigt genom att de gjorde det svårt att tänka på familjen i hemlandet:

Exempel 16

Q: at that time, this really helped us to (otydligt, *egen anm.*)...all the time, I didn't know how to use it! (skratt) and we don't have time to think about our family...so, we others...you know...we...we...we are busy on that xxx...how to use it...okay!

Förekomsten av ”us” och ”we” i exempel 16 vittnar om att Qurat inte uppfattar sig vara ensam om att ha problem med digitala lärplattformar.

6.3.2. *Inlämningsfunktionens potential*

Den andra utmaningen som framträder i materialet rör inlämningsfunktionens potential i digitala lärplattformar. Så här beskriver Usman sin utmaning:

Exempel 17

U: The first difficulty was...eh...when I submit my assignment...
 A:...ah...

U: that was the difficulty as you know, you are my previous teacher...many of assignments, I put the...after deadlines...

A: ...ah...

U: so, that's why, sometimes...I...eh...send the...assignment...I...and I don't know...did I send it or not?

I exempel 17 relaterar Usman till en konkret händelse som inträffade på kursen i studieförberedande engelska. Usman förstod inte till en början hur han skulle skicka in inlämningsuppgifter via lärplattformen. Konsekvensen av detta var att inlämningsuppgifterna inte blev inlämnade i tid. Han ställde sig ibland frågan om en inlämningsuppgift verkligen hade skickats iväg så som han trott. Utmaningen som Usman beskriver i exempel 17 handlar om att förstå det digitala minnessystemets potential och vad det i en digital kontext innebär att skicka ett dokument. För en person som är ovan vid digitala redskap kan det utgöra en utmaning att förstå hur ett knapptryck kan räcka för att åstadkomma en handling. De digitala minnessystemen mörkar *black box* (Säljö 2012:13) vad som egentligen sker. Det tog två veckor för Usman att förstå hur lärplattformen fungerade.

6.3.3. *Digitalt språkbyte*

Den tredje utmaningen som utkristalliserar sig i det empiriska materialet berör hur digitala texter på svenska kan översättas till engelska inne i lärplattformen. På följande sätt beskriver Qurat sin utmaning:

Exempel 18

Q: [...]...then...another problem...sometimes we talk and since Swedish...oh...then we scoll up and...you know...see...okay...from where we can change it?

A: aha...

Q: So, when we change it, and then we're okay... (otydligt)

Utmaningen i exempel 18 handlar om att söka en digital funktion som gör det möjligt att förstå språket i lärplattformen. Lösningen hittade Qurat genom att skrolla upp och hitta ett sätt att ändra språkinställningen. Utsagan "then we're okay" i kombination med kroppsspråk och gester vittnar om en känslomässig utmaning att läsa texter på ett språk som Qurat inte förstod. Förekomsten av ett *vi* ("we") tyder på att Qurat delade denna utmaning med flera studenter.

6.3.4. *Digital informationsspridning*

Den fjärde utmaningen som informanterna rapporterar berör svårigheten att hålla sig uppdaterad om kursspecifik information som förmedlas via digital informationsspridning. Qurat uppger att hon missat viktig information som spridits till studenter digitalt. I exempel 19 återger Qurat en händelse som inträffade en vecka innan intervjun, då en lärare bokade en sal som varken Qurat eller studentcentrum förmådde hitta. Qurat gick då bort till lärarens arbetsrum, där hon väntade tills lektionen var slut och han återvände. På följande sätt beskriver Qurat mötet med läraren:

Exempel 19

Q: [...] I...was outside my teacher's...office...and then he said that "where were you?" . I said "I could not find the class, and that's why I am waiting for you..." (skratt) He said "Why are you waiting for me?" (skratt) [visar med mimik lärarens förvåning över att finna henne utanför arbetsrummet, *egen anmärkning*]. He said: "why are you here?" "Teacher, I could not find the class..." "So, you don't know, where is the class?" I said "you changed them...eh...you know...the schedule..."

A: yeah...

Q: "...and...eh...it's not mentioned there"... [he, *egen anmärkning*] said "I gave...the...you know...the paper of the schedule..."

A: aha...

Q: I said..."Yes...we got that...there is MISSING...last line is MISSING...the classroom is missing..."

A: aha...okay...

Exempel 19 belyser utifrån Qurats perspektiv ett kommunikationsproblem som uppstod mellan henne och läraren avseende den information som enligt Qurat förmedlades digitalt och nåddes av de andra studenterna. Upprepade gånger talar hon om för läraren att lektionssalen inte fanns med i schemautskriften som delades ut vid kursstart. Det finns ingenting i materialet som tyder på att samtalet förde Qurat närmare en lösning på problemet. Digniteten i den utmaning som Qurat beskriver förstärks genom tonfall, gester, mimik och betoning av verbet *missing*, som upprepas tre gånger ("there is MISSING...last line is MISSING...the classroom is missing...").

Den digitala informationsspridningen som Qurat redogör för i en svensk utbildningskontext tecknar sig som ett främmande inslag i berättelsen om hemuniversitetet. Hon kommer från en utbildningskontext där lärare och studenter i hög utsträckning kommunicerade med varandra via personliga möten över en kopp te i små hus på universitetsområdet. Hemuniversitetet beskrivs av Qurat som "a friendly environment", där personalrum och arbetskontor utgjorde fysiska mötesplatser för lärare och studenter.

6.3.5. *Resultat*

Den tredje analysen av det empiriska materialet resulterade i fyra identifierade utmaningar: *navigering i lärplattformen*, *inlämningsfunktionens potential*, *digitalt språkbyte* och *digital informationsspridning*. Leila, Qurat och Usman redogör för begränsade möjligheter i hemländerna att utveckla digitala erfarenheter som motsvarar de förväntningar som ställdes på dem när de påbörjade sina studier i Sverige. Både Leila och Qurat uppger att kontakten med landsmännen via modersmålen farsi respektive

urdu spelade en avgörande roll för hur de tog sig an digitala utmaningar i anslutning till *navigering i lärplattformen*. *Digitalt språkbyte* och *digital informationsspridning* är två utmaningar som enbart framträder i Qurats berättelser. De påverkar hennes möjligheter att delta i universitetets undervisning.

Resultatet pekar på stora skillnader mellan de tre deltagarna vad gäller utmaningarnas omfattning: Leilas och Usmans utmaningar med *navigering i lärplattformen* respektive *inlämningsfunktionens potential* framställs som initiala och övergående. I bjärt kontrast till dessa berättelser vittnar Qurats beskrivningar om omfattande och i viss utsträckning känslomässiga digitala utmaningar.

6.4. Inga utmaningar med akademiska litteraciteter

I de tre föregående delavsnitten konstaterades att sex av sju deltagare inte beskriver några utmaningar inom något av de områdena som studien undersökt (se avsnitten 6.1.–6.3., samt tabellerna 1, 2 och 3). Uifrån studiens intresse för deltagarnas akademiska litteraciteter är det särskilt intressant att här lyfta fram även dessa berättelser, se tabell 5:

Tabell 5: Inga beskrivna utmaningar i i deltagarnas berättelser.

Deltagare	Refererande	Personliga pronomen	Digitala lärplattformar
Sana			X
Leila		X	
Maryam		X	X
Mehdi			X
Qurat			
Muhammad			X
Usman	X	X	

Tabell 5 visar att Usman inte beskriver några utmaningar med vare sig refererande eller tillämpningen av personliga pronomen. Leila, Maryam och Usman uppger inga utmaningar i anslutning till personliga pronomen i akademiska texter. Fyra deltagare,

Mehdi, Maryam, Muhammad och Sana, redogör inte för några utmaningar med digitala lärplattformar. Som tidigare beskrivits i metodkapitlet utkristalliserade sig två tematiska kategorier för den del av studien som fokuserar på vad som inte uppfattades som en utmaning bland deltagarna: *tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande* (6.4.1.) och *tidigare erfarenheter av digitala redskap* (6.4.2.).

6.4.1. Tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande

Som framgår av tabell 5 beskriver Leila, Maryam och Usman inga utmaningar i anslutning till akademiskt skrivande. I Usmans berättelse utkristalliserar sig inga utmaningar med refererande, vilket tidigare kommenterats i anslutning till tabell 2 och aktualiserats i tabell 5. Hur man hanterar annans text fick Usman lära sig på en studieförberedande kurs på engelska vid hemuniversitetet i Pakistan och han uppger att sättet att referera fungerar på samma sätt i Sverige. Refererande beskrivs som mindre vanligt i Pakistan än i Sverige, men det är ingen utmaning för honom att tillämpa systemet i en svensk utbildningskontext.

Varken Leila, Maryam eller Usman beskriver några utmaningar med personliga pronomen. Både Leila och Maryam identifierar *jag*-formen som oförenliga med akademiskt skrivande, såväl på farsi som på engelska. Så här beskriver Leila sig själv:

Exempel 20

L: as I know, we shouldn't write it "I" form...

A: yah...sometimes, yeah...

L: We should...third person...I think...

A: third person?

L: third person...it is...like this...

A: yes...is that a difficulty?

L: yes, I think it is difficult...academic writing...because I don't...write...about academic texts...my knowledge...I know...is very well...about academic...

A: mm...

L: eh...I like...try it...mm...and...learn it...but...I don't know...I can...

Genom exempel 20 kommunicerar Leila en förståelse av akademiskt skrivande där det framstår som ett explicit krav att undvika *jag*-former i akademiska texter ("we shouldn't write it") och istället tillämpa tredje person pronomen. Exempel 20 vittnar om att Leila uppfattar akademiskt skrivande som en generell utmaning ("I think it is difficult...academic writing").

Inte heller i Maryams berättelse uppges personliga pronomen ingå i den skriftspråkliga repertoaren. Så här kommunicerar Maryam sin förståelse för akademiskt skrivande:

Exempel 21

Ma: actually, in my home country, I learned it, because...eh...I wanted to take part in an IELTS² exam, and I had a teacher, and she said, you shouldn't write "I"...[...].

Genom exempel 21 illustrerar Maryam, i likhet med Leila, att hon uppfattar det som ett krav på akademiska skribenter att undvika *jag*-former ("you shouldn't write "I"). Maryam uppger att hon har undvikit personliga pronomen i akademiska texter så länge hon kan minnas, både på modersmålet farsi och andraspråket engelska. Några utmaningar i anslutning till detta sätt att hantera personliga pronomen tas inte upp i Maryams berättelse.

Till skillnad från Leila och Maryam tillämpar Usman ibland *jag*-formen för att beskriva en egen erfarenhet i akademiska texter. På följande sätt förmedlar Usman sin förståelse för personliga pronomen:

Exempel 22

U: I didn't use too much...(jag-former, egen anmärkning)

A: aha...

U: but I use more generalized...

A: Yeah...

² IELTS är en förkortning av *International English Language Testing System*, dvs. ett internationellt erkänt språktest för andraspråksanvändare.

U: generalized paragraphs...

A: aha...

U: yes...

A: so, what kind of...expressions...do you use...instead of...I?

U: eh...it's depend...ah....on...topic...

A: mm...

U:...if...eh...I found a topic...I...first I use...the...in general...

A: mm...

U: ...and if I quote my...experience...for exempel...

A: mm...

U:...then I quote "I experienced this..." "I experienced that..."

A: mm...

U: but not...all the text...

A: mm....

U: ...just in a paragraph...and I...quote an example...about ME...

A: mm...

U:...about my experience...about my life experience...

A:...mm...

U:...but most of the topics...in academic writing...are general...

Genom exempel 22 uttrycker Usman en strävan att undvika personliga pronomen i akademiska texter. Ibland händer det att *jag*-formen används för att citera ett exempel om sig själv ("I experienced this" ... "I experienced that"). Dock uppfattar Usman akademiska ämnen som så generella att de egna livserfarenheterna inte är nödvändiga. Detta är förklaringen som anges till att "in general" betraktas som mer lämplig än en *jag*-form. Usman rapporterar inga utmaningar med detta sätt att skriva.

6.4.2. Tidigare erfarenheter av digitala redskap

Som tidigare nämnts beskriver Sana, Mehdi, Maryam och Muhammad inga utmaningar i anslutning till digitala redskap. Alla fyra beskriver en kontext där digitala redskap på ett eller annat sätt utgör en integrerad del av hemlitteraciteten. Enligt Sana var digitala lärplattformar nya för henne. Datorer förekom inte på utbildningen i hemlandet, men hon beskriver sig själv som snabb vid datorn (”pretty quick with computers”). Det var därför inga problem för henne att förstå hur digitala lärplattformar fungerar.

I likhet med Sana hade Mehdi inte kommit i kontakt med digitala lärplattformar innan han kom till Sverige, men han hade inte heller några problem med att tillämpa redskapet. Som civilingenjör uppger Mehdi att han var van vid datorer och den erfarenheten beskriver Mehdi som användbar, både i mötet med digitala lärplattformar och i mötet med det svenska språket. På följande sätt beskriver Mehdi sin användning av digitala redskap som en meningsskpanade resurs i svenska som andraspråk:

Exempel 23

A: yeah... So, when you see a new word, how do you...how do you...make sense of the word?

Me:ahe.....eh....search in my phone....and in the....dictionary....for example, lexin dictionary, or....google translate dictionary...

A: yeah...

Me: in...and convert to English or Persian...

Me: it's...eh...eh...m...helps me to...know more vocab...

I exempel 23 beskriver Mehdi hur läsandet och skrivandet i hög utsträckning är beroende av digitala redskap som exempelvis *lexin* och *google translate*, med vars hjälp nya svenska ord översätts från engelska till farsi. Det rör sig om en medveten strategi i syfte att utöka det svenska ordförrådet.

Maryam och Muhammad delar erfarenheter av digitala informationssystem som påminner om *Mymoodle* inom iransk högre utbildning. Båda två beskriver det svenska

digitala systemet och dess interaktiva funktioner som mer utvecklat än det som tillämpades i hemlandet. Så här berättar Muhammad om sitt första möte med digitala lärplattformar (exempel 24) och tillämpningen av digitala redskap som meningsskapande resurs i svenska (exempel 25):

Exempel 24

Mu: ...eh...actually...it wasn't that surprise...because...as I told you...we had the same...like concept...in Iran...but...eh...asking question or reply or receive the answer...

A: ...mm...

Mu: ...even from your...lecture...or...your classmates...it's really cool...

A: ...mm...

Mu: I like it...

Exempel 25

Mu: ...sometimes I just write it in English...and send it to them...(svensktalande släktingar, *egen anmärkning*)

A: ...mm...

Mu: ...and also...sometimes...I...I...I writing in English...in google translate...

A: ...mm...

Mu:...and then translate it to Swedish...

A: ...mm...

Mu: ...and then try to read...

A:...mm...

Mu:...like...ask some help from other people...

I exempel 24 framträder en begreppsmässig förståelse av digitala lärplattformar som utvecklats på modersmålet avseende uppladdning av inlämningsuppgifter och betygsrapportering. Att digitala redskap tillämpades på utbildningen i Sverige beskrivs inte som någon större överraskning ("it wasn't that surprise"). Muhammad uttrycker uppskattning över redskapets kommunikativa potential genom "I like it" och adjektivet

“cool”. Exempel 25 illustrerar Muhammads vana att hantera digitala redskap som en meningsskapande resurs för texter som han vill skriva på svenska, ett språk som han inte behärskar: först skrivs texterna på modersmålet farsi. Sedan översätts de via *google translate* och därefter rättas språket av svensktalande släktingar.

6.4.3. Resultat

Den fjärde analysen resulterade i två tematiska kategorier i studenternas berättelser: *tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande* och *tidigare erfarenheter av digitala redskap*. Sex av sju deltagare beskriver inte några utmaningar i anslutning ett eller flera av de områden som täcks in i föreliggande studie. Usman beskriver att *jag*-formen tillämpas för att beskriva en upplevd erfarenhet både i Sverige och i hemlandet. Till skillnad från Usman uppger Maryam och Leila att *jag*-formen inte ingår i deras akademiska repertoar eftersom de inte uppfattar att den hör hemma där. De fick båda lära sig detta i hemländerna och beskriver att samma mönster har applicerats på andraspråket engelska.

Avseende digitala lärplattformar delar Maryam, Mehdi, Muhammad och Sana gemensamma erfarenheter av digitala redskap i anslutning till tidigare studier, yrkesutövning eller vardagsliv. I Mehdis och Muhammads berättelser förmedlas målade beskrivningar av innovativa tillämpningar av digitala redskap som en meningsskapande resurs i mötet med det svenska språket. Alla fyra beskriver en litteracitetspraktik som utifrån deras perspektiv aktualiserar tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande och digitala redskap utan några konflikter med den nya omgivningen.

7. Diskussion och slutsatser

Tidigare intervjustudier har fokuserat på enskilda delar av akademiska litteraciteter utifrån deltagarnas uppfattningar om refererande (Currie 1998; Shi 2006; Hyland 2009; Weigler & Parker 2012) och personliga pronomen i akademiska texter (Hyland 2002a, b; Tang & Suganthi 1999). Däremot har konstaterats en viss brist på studier och forskningsresultat som belyser olika aspekter av akademiska litteraciteter utifrån

deltagarnas perspektiv, dit digital litteracitet hör. Utifrån ett intresse för internationella studenters litteracitetspraktiker har syftet med den här studien varit att undersöka hur sju internationella studenter, uppvuxna och utbildade i Asien, resonerar om utmaningar i anslutning till akademiskt skrivande och användning av digitala redskap på svenska och andra språk som de behärskar (Barton 2007; Vygotsky 1978; Street 1984). I mötet med svenska texter beskriver deltagarna hur de tar hjälp av tidigare erfarenheter för att skapa mening och förståelse. Men deras status som erfarna studenter, socialiserade i en annan akademisk kultur, tecknar sig också som en begränsning eftersom de tidigare erfarenheterna i varierande utsträckning visar sig användbara i den nya kontexten. För att undersöka tre vanliga utmaningar på studieförberedande utbildningar utifrån deltagarnas egna perspektiv på litteracitet har följande forskningsfrågor formulerats:

- 1) Vilka utmaningar beskriver studenterna med refererande och hur framställs dessa utmaningar i berättelserna?
- 2) Vilka utmaningar beskriver studenterna med att tillämpa personliga pronomen i akademiska texter och hur skildras dessa utmaningar i berättelserna?
- 3) Vilka utmaningar beskriver studenterna i anslutning till digitala redskap och hur återges dessa utmaningar i berättelserna?
- 4) Vilken bild av litteracitetspraktiken tecknas av studenter som inte beskriver några utmaningar med akademiskt skrivande och digitala redskap?

7.1. Utmaningar med och berättelser om refererande

I relation till den första forskningsfrågan framträder två utmaningar: *hantering av annans text* och *mötet med ett nytt referenshanteringsystem*. Utmaningarna i anslutning till att hantera annans text handlar dels om att uppmärksamma skillnaderna mellan olika referenskonventioner i Sverige och i hemlandet, dels om att hantera annans text på ett sätt som är förenligt med nya konventioner. Resultaten av denna del av studien visar att när Leila, Maryam och Mehdi kom till Sverige upptäckte de att de akademiska litteracitetspraktikerna inte fungerade på samma sätt i Sverige som i hemlandet. Utifrån sina tidigare erfarenheter av refererande som en litteracitetspraktik (Säljö

2000; Säljö 2012) skapades till en början en konflikt med den nya utbildningsmiljön, vilket de hade uppmärksammats på av sin lärare. Av resultaten framgår att studenterna i dialog med sina respektive lärare upplevde sig tvungna att utvidga den skriftliga repertoaren i enlighet med den nya kontexten och dess krav på texter, vilket här innebär för deltagarna nya praktiker som citering och parafrasering (Street 1984; Gee 2012). Genom kommunikation i en situerad praktik skapades förståelse för den nya referenskonventionens innebörd, vilket utifrån ett sociokulturellt perspektiv betraktas som centralt för lärande och utveckling (Eklund Heinonen m.fl. 2018:8; Eriksson & Mäktalo 2013:172; Vygotsky 1978).

Sanas utmaning handlade om att lära sig hur hon skulle hantera referenser från grunden. Det beskrivs som en känslomässig utmaning att knäcka koden (Ask 2007) för hur referenser används inom en svensk utbildningskontext. Det skedde genom dialog med artiklar författade inom sitt ämnesområde, vilket gjorde det möjligt för henne att skapa sig en uppfattning om den nya utbildningsmiljöns förväntningar på akademiska skribenter. De iranska studenterna beskriver att de på grund av oklara copyrightregler i hemlandet inte fått lära sig att det var viktigt att markera lån från andras texter, vilket är ett bärande tema även för de asiatiska deltagarna i Shis (2006) och Curries (1998) studier.

Den andra utmaningen som framträder i resultaten berör *mötet med ett nytt referenshanteringssystem*. Qurat och Muhammad beskriver det som en utmaning att lära sig att tillämpa ett nytt referenshanteringssystem och att särskilja de två systemen Chicago och Harvard. I Qurats berättelse framställs de tidigare erfarenheterna av Chicago-systemet som en begränsning, eftersom de gör det svårare att placera punkt och kommatecken på rätt ställe. På detta sätt vittnar berättelsen om en fragmenterad bild av vad refererande innebär. Bådas berättelser genomsyras av en syn på refererande som en autonom färdighet, frikopplad från det ämnesspecifika språket (Street 1984).

7.2. Utmaningar med och berättelser om personliga pronomen i akademiska texter

Utifrån forskningsfråga 2 framträder två utmaningar i materialet: *synliggörandet av sig själv* och *överanvänd jag-form*. Hyland (2002a, b) belyser att många andraspråks-

talare kan känna sig obekväma med att tillämpa *jag*-former i akademiska texter och på denna punkt pekar studiens resultat i samma riktning. Av resultaten framgår att Sana beskriver sig själv som till en början besatt av att undvika *jag*-former i enlighet med den förståelse för den nya kontextens krav på akademiska texter som växte fram på studieförberedande kurs i engelska. Förståelsen av akademiskt skrivande modifierades senare genom dialog med artiklar inom forskningsfältet psykologi, en för Sana meningsfull kontext (Vygotsky 1978). Den förståelse för akademiskt skrivande som växte fram på detta sätt ledde till slutsatsen att akademiska texter inte är helt och hållet opersonliga (Hyland 2002a). Resultatet visar att den bild av akademiskt skrivande som förmedlades på skrivkursen således inte stämde överens med den verklighet som Sana mötte i den ämnesanknutna praktiken, en problematik som Hyland (2002b; 2009) tar upp i sin artikel. Genom studien konstateras att den *jag*-identitet som Sana identifierar som förenlig med akademiskt skrivande benämns enligt Tang & Suganthi (1999) *I as the recounter of the research process*. Resultatet visar också att ingen av informanterna beskriver den sjätte identiteten, *I as the originator*. Av resultaten framgår också att den andra utmaningen, *överanvänd jag-form*, i Muhammads berättelse förknippas med situationer då han på andraspråket engelska saknar språkliga resurser att uttrycka sig akademiskt. På detta sätt framträder *jag*-formen som en kommunikativ strategi för Muhammad.

Deltagaren Qurat lyfter i sin berättelse erfarenheten av att uppmärksammas på *överanvänd jag-form* i samband med att hon hindrades från att uttrycka en politisk åsikt i skrift. Hon beskrev en *jag*-identitet som sammanfaller med Tang & Suganthis (1999) *I as the opinion-holder*, men tvingades senare använda mer diplomatiska uttryckssätt. Detta beskrivs som en känslomässig utmaning för henne. Resultatet av denna del av studien visar att det akademiska språket som tog form på detta sätt inte byggde vidare på den befintliga skriftspråkliga repertoaren och sammanhanget beskrivs varken som meningsfullt eller funktionellt utifrån Qurats perspektiv (Eklund Heinonen m.fl. 2018:8; Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015:44; Wingate m.fl. 2011:69; Ask 2007:102; Lillis 2001). Qurats berättelse illustrerar att den socio-politiska kontexten som har format de tidigare erfarenheterna av akademiskt skrivande är central för att förstå de utmaningar som studerande från en icke-europeisk

utbildningskontext kan möta på akademiska skrivkurser i Sverige: texter är ideologiska produkter och sociala maktstrukturer är invävda i dem (Street 1984).

7.3. Utmaningar med och berättelser om digitala lärplattformar

Utifrån den tredje forskningsfrågan framträder fyra utmaningar i materialet: *navigation i lärplattformen*, *inlämningsfunktionens potential*, *digitalt språkbyte* och *digital informations-spridning*. Resultaten visar att deltagarna Qurat, Leila och Usman beskriver begränsade möjligheter att utveckla en begreppsmässig förståelse för digitala lärplattformar på sina modersmål. Leila och Qurat belyser i sina berättelser att modersmålet spelade en central roll för förståelsen av det digitala redskapets tillämpning. Av resultaten framgår också att den förståelse för digitala litteraciteter som förmedlas i Qurats berättelse fokuserar på tekniska aspekter, medan de funktionella aspekterna av litteraciteter (Scribner & Cole 1981; Eklund Heinonen m.fl. 2018; Hounsell 1988:162; Street 1984), får ett begränsat utrymme i berättelsen. Svårigheter att förstå hur digitala lärplattformar kan tillämpas som ett redskap för kommunikation resulterar i den fjärde utmaningen som framträder bland resultaten, *digital informations-spridning*. Qurat lyfter i sin berättelse begränsade möjligheter att delta i undervisningen på grund av svårigheter att förstå lärplattformens kommunikativa funktioner. Tidigare erfarenheter från hemlandet hjälper henne inte att lösa de problem som orsakas av utmaningen. Resultaten pekar bland annat på behovet av en standardiserad digital informationsstruktur som gör det möjligt att hitta central information i lärplattformar som, i likhet med *Mymoodle*, ger lärare stor frihet att designa kursrum efter egna preferenser.

7.4. Inga beskrivna utmaningar med akademiska litteraciteter

I relation till den fjärde forskningsfrågan framträder två tematiska kategorier: *tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande* och *tidigare erfarenheter av digitala redskap*. Resultaten visar att deltagarna Maryam, Mehdi, Muhammad och Sana beskriver en förståelse för akademiska litteraciteter som grundlades inom tidigare studier, yrkesliv och vardagsliv. De delar gemensamma erfarenheter av digitala redskap, som de drar nytta av när de använder den digitala lärplattformen *Mymoodle*. Av resultaten framgår

att Mehdi och Muhammad lyfter fram innovativa tillämpningar av digitala redskap som meningsskapande medierande redskap i läsandet på svenska (Vygotsky 1978; Säljö 2000; Dewey 2004) på ett sätt som relaterar till Säljös (2012:8) beskrivning av *hybrid minds*.

Sammanfattningsvis visar resultaten av den här studien, i likhet med Heath (1983) och Shi (2006), att tidigare erfarenheter av akademiska litteraciteter och upplevelser av hur väl dessa erfarenheter tas till vara i den nya utbildningskontexten har betydelse för hur de tre utmaningarna tar form i berättelserna.

7.5. Andra teman i berättelserna

I det empiriska materialet utkristalliserar sig fler teman än dem som studien tar upp. Både Muhammad och Qurat beskriver att deras flerspråkighet inte togs på allvar av modersmålstalande svensklärare. På en icke poänggivande kurs talade läraren bara svenska med Qurat och hon fick inga förklaringar till vad de svenska orden betydde. För att lära sig språket sökte sig Qurat istället till en svensk kurs med en flerspråkig lärare som kunde översätta till modersmålet urdu. Ett andra tema är *translanguaging* i svenskundervisningen: de iranska deltagarna berättar hur de tillsammans hjälptes åt med att översätta svenska ord till engelska eller farsi via laptop, surfplatta eller mobiltelefon. Dock sker det utan lärarens vetskap, när läraren inte ser på. Den enspråkiga normen uppges vara stark på vissa svenskutbildningar som deltagarna har erfarenheter av.

Ett tredje bärande tema i berättelserna är synen på språkkunskaper i svenska som ett villkor för att få stanna i Sverige, skapa sig en ny framtid och bli accepterad av omgivningen. Kunskaper i svenska är ett krav som Mehdi, Qurat, Maryam och Usman uppfattar att det ställs på dem för att bli svenska medborgare. Berättelserna vittnar också om styrka, modet att bryta upp, viljan att uttrycka sina flerspråkiga identiteter, längtan efter samhörighet, rätten att fritt välja vem man vill leva med och hoppet om en bättre och ljusare framtid i Sverige. Allt detta är teman och utmaningar som inte har berörts i den här studien, men som också är värda att lyftas fram i flerspråkighetsforskning.

7.6. Pedagogiska implikationer

Studiens resultat pekar på att lärare i flerspråkiga klassrum kan förvänta sig att möta studerande som har utvecklat en mängd olika kompetenser och erfarenheter som utifrån deras perspektiv i varierande utsträckning motsvarar de förväntningar som ställs på dem inom svensk högre utbildning. I mötet med svenska texter beskriver deltagarna hur de tar hjälp av tidigare erfarenheter för att skapa mening och förståelse. Men deras status som erfarna studenter, socialiserade i en annan akademisk kultur, tecknar sig också som en begränsning eftersom de tidigare erfarenheterna i varierande utsträckning visar sig användbara i den nya kontexten. Hur en lärare ska hantera detta i sin undervisningspraktik är en frågeställning som inte ryms inom den här studien att besvara. Men tidigare forskning pekar på att det är betydelsefullt att undervisningen knyter an till tidigare utvecklade akademiska förmågor på modersmålet (Cummins 2007) för att vidareutveckla den akademiska skriftspråkliga repertoaren i en ämnesankuten praktik på andraspråket (Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015; Heath 1983; Street 1984; Gee 2012:87; Vygotsky 1978). En undervisning som på detta sätt utgår från den nyanländes tidigare erfarenheter kan både stärka de flerspråkiga identiteterna och upplevelser av delaktighet i undervisningen (Franker 2011), vilket lyser med sin frånvaro i vissa berättelser.

7.7. Behov av fortsatt forskning

Under arbetets gång har flera frågeställningar väckts, som ligger bortom den här studien att besvara. En fråga för fortsatt forskning gäller hur utmaningarna med akademiskt skrivande manifesteras i deltagarnas skriftliga produktion. En annan fråga för fortsatt forskning gäller i vilken utsträckning utmaningar med refererande, personliga pronomen i akademiska texter och digitala lärplattformar delas av andraspråksanvändare från olika språkliga och kulturella bakgrunder. För att undersöka detta skulle det vara nödvändigt att kombinera intervjudata med data från deltagarnas skriftliga produktion, data som sedan kan ligga till grund för detaljerade analyser inom och mellan olika deltagargrupper (Heath & Street 2008:34). En bredare ingång i studien genom fler informantgrupper och triangulering av såväl kvalitativa som kvantitativa metoder

skulle erbjuda fler perspektiv på utmaningarna än vad som har skett i föreliggande studie.

En metodologisk svaghet med den här studien är att delar av intervjumaterialet inte kunde analyseras på grund av språkförbistringar. I en liknande studie skulle en tolk ha funnits tillgänglig under intervjun för att undvika kommunikationsproblem och, inte minst, ge deltagarnas flerspråkighet ett ännu större utrymme i berättelserna.

Ingen av de sju deltagarna kunde skriva akademiska texter på svenska, men de hade erfarenheter av akademiskt skrivande på modersmålen urdu och farsi och på andraspråket engelska. För fortsatta studier om flerspråkiga studenters uppfattningar om litteracitetspraktikerna i svenska skulle det vara både nödvändigt och intressant att också rekrytera andraspråksanvändare inom högre utbildning med avancerade kunskaper i svenska.

Ingen av deltagarna beskriver språkliga utmaningar som en orsak till varför de fick problem med att hantera annans text i enlighet med rådande normer, ett fynd som i likhet med Weigler & Parker (2012) pekar på att rent språkliga utmaningar inte behöver leda till otillåten hantering av källtexter. Jämförelser mellan nybörjare och avancerade andraspråksanvändare skulle kunna ge värdefulla insikter om dels utveckling av ett akademiskt skriftspråk, dels i vilken utsträckning utmaningar i anslutning till akademiska litteraciteter delas mellan grupper som har kommit olika långt i andraspråksutvecklingen. Dessa insikter skulle sedan kunna ligga till grund för utveckling av nya undervisningsmetoder på studieförberedande kurser med flerspråkiga studenter. Denna studie har varit ett litet steg på vägen, men mer forskning behövs på området.

8. Litteraturförteckning

- Abrahamsson, Niklas & Emanuel Bylund. 2012. Andraspråksinläring och första språkutveckling i en andraspråkskontext. I: Hyltenstam, Kenneth, Monika Axelsson & Inger Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, sid. 153–246. Stockholm: Vetenskapsrådet. <<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet---en-forskningsoversikt.html>> Hämtat 2020-01-19.
- Ask, Sofia 2007. *Vägar till ett akademiskt skriftspråk*. (Acta Wexionensia 115.) Växjö: Institutionen för språk och litteratur, Växjö universitet.
- Axelsson, Monica & Ulrika Magnusson 2012. Forsknings om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I: Hyltenstam, Kenneth, Monika Axelsson & Inger Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, sid. 247–366. Stockholm: Vetenskapsrådet. <<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet---en-forskningsoversikt.html>> Hämtat 2020-01-19.
- Barton, David 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Malden: Blackwell Publishers.
- Barton, David & Mary Hamilton 1998. *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Bryman, Alan 2004. *Social Research Methods*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Cohen, Myrna L 1993. Listening to Students' Voices: What University Students Tell Us about How They Learn. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993)
- Cummins, Jim 2007. Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), s. 221–240.
- Cummins, Jim 2019. The Language of Translanguaging: Implications of Linguaging

about Language for Classroom Instruction in Multilingual Contexts. Plenarföreläsning. *The third Swedish Translanguaging Conference*, Linnéuniversitetet campus Växjö, 11–12 April.

<https://pdfs.semanticscholar.org/44c7/ebda5f799082db7a3214cf7d9dee7fd2cdd.pdf?_ga=2.107769602.1884498810.1574719452-1157455385.1570648967> Hämtat 2019-12-30.

Currie, Pat 1998. Staying out of Trouble: Apparent Plagiarism and Academic Survival. *Journal of Second Language Writing* 7(1), sid. 1–18.

Damber, Ulla 2010. *Reading for Life: Three Studies of Swedish Students' Literacy Development*. Linköping studies in behavioural science, 149. Department of Behavioural Sciences and Learning. Linköping: Linköping University.

Denscombe, Martyn 2004. *Forskningens grundregler: samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, John 2004. *Democracy and education*. New York: Dover Publications.

Duek, Susanne 2017. *Med andra ord: Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn. Exploring Newly-Arrived Children's Participation in Literacy Practices*. (Karlstad University Studies 2017:4.) Karlstad: Institutionen för pedagogiska studier, Karlstads universitet.

Eklund Heinonen, Maria & Ingrid Lennartsson-Hokkanen 2015. Scaffoldning Strategies: Enhancing L2 Students' Participation in Discussions about Academic Texts. *Journal of Academic Writing* 5(1), sid. 42–51.

Eklund Heinonen, Maria, Ingrid Lennartsson-Hokkanen & Andreas Nord 2018. *"Mer än bara text och ord": Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi*. Arbetsrapporter om modern svenska. FUMS Rapport nr 235. Uppsala: Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
<<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1263341/FULLTEXT01.pdf>>
Hämtat 2019-12-30.

Eriksson, Ann-Marie & Åsa Mäkitalo 2013. Referencing as practice: Learning to write and reason with other people's texts in environmental engineering education. *Learning, Culture and Social Interaction* 2 (2013), sid. 171–183.

Franker, Qarin 2011. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbil-*

- dade deltagare i sfi*. Doktorsavhandlingar i Språkdidaktik/Dissertations in Language Education 1. Stockholm: Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet.
- García, Ofeilia 2009. *Bilingual Education in the 21th Century. A Global Perspective*. Malden: Blackwell Publishing.
- García, Ofeilia & Wei Li 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gee, James Paul 2012. *Social Linguistics and literacies: Ideology in Discourses*. 4 uppl. London: Routledge.
- Heath, Shirley Brice. 1982. What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society* 11(1), sid. 49-76.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, Shirley Brice & Brian V. Street. 2008. *On Ethnography. Approaches to Language and Literacy Research*. London: Routledge.
- Hounsell, Dai 1988. Towards and Anatomy of Academic Discourse: Meaning and Context in the Undergraduate Essay. I: Roger Säljö (red.) *The Written World. Studies in Literate Thought and Action*. Springer Series in Language and Communication, vol 23. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Hyland, Ken, 2002a. Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics* 34(8), s. 1091–1112.
- Hyland, Ken, 2002b: Options of Identity in Academic Writing. *ELT Journal* 56(4), s. 351–358.
- Hyland, Theresa Ann 2009. Drawing a Line in the Sand: Identifying the Borderzone between Self and Other in EL1 and EL2 Citation Practices. *Assessing Writing* 14(1), s. 62–74.
- Hyltenstam, Kenneth, Monika Axelsson & Inger Lindberg (red.), 2012. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 2012:5. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet--en-forskningsoversikt.html>> Hämtat 2019-12-28.
- Hyltenstam, Kenneth & Tommaso M. Milani 2012. Flerspråkighetens sociopo-

- litiska och sociokulturella ramar. I: Hyltenstam, Kenneth, Monika Axelsson & Inger Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, sid. 16–151. Stockholm: Vetenskapsrådet.<<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet--en-forskningsoversikt.html>> Hämtat 2019-12-28.
- Håkansson, Gisela 2019. *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Lea, Mary R. & Brian V. Street 1998. Student Writing in Higher Education: an Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education* 23(2), s. 157–172.
- Lillis, Theresa M. 2001. *Student Writing: Access, Regulation, Desire*. London: Routledge.
- Lindberg, Inger & Karin Sandwall 2012. Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, Kenneth, Monika Axelsson & Inger Lindberg (red.) *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, sid. 368–478. Stockholm: Vetenskapsrådet.<<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet--en-forskningsoversikt.html>> Hämtat 2020-01-17.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam; Philadelphia, PA: J. Benjamins Pub. Co.
- McInnis, Craig (2001). Researching the First Year Experience: Where to from Here? *Higher Education Research and Development*, 20(2), sid. 105–114.
- Milani, Tommaso (red.) 2017. *Language and Citizenship: Broadening the Agenda*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mymoodle. Org. 2020 <https://docs.moodle.org/38/en/Teacher_quick_guide>. Hämtat 2020-01-22.
- Prinsloo, Mastin & Mike Baynham 2009. *The Future of Literacy Studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Scribner, Syliva & Michael Cole 1981. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shi, Ling 2006. Cultural Backgrounds and Textual Appropriation. *Language Awareness* 15(4), s. 264–282.

- Silverman, David 2013. *Doing Qualitative Research*. 4 uppl. California: Sage Publications.
- Skolverket 2019. Statistik om förskola, skola och vuxenutbildning.
<<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Komvux%2C%20sfi%2C%20svenska%20f%C3%B6r%20invandrare&omrade=Elever%20och%20kursdeltagare&lasar=2018&run=1>>
Hämtat 2020-01-04.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1981. *Tvåspråkighet*. Lund: Liber Läromedel.
- Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin 1998. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *Modern Language Journal* 82(3), s. 320–337.
- Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2 uppl. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger 2012. Literacy, Digital Literacy and Epistemic Practices: The Co-Evolution of Hybrid Minds and External Memory Systems. *Nordic Journal of Digital Literacy* 7(1), s. 5–19.
- Tang, Ramona & John Suganthi 1999. The ‘I’ in Identity: Exploring Writer Identity in Student Academic Writing through the First Person Pronoun. *English for Specific Purposes* 18, s. 23–39.
- Universitetskanslerämbetet 2018. Universitet och högskolor. Årsrapport 2018. Rapport 2018:5.
<<http://www.uka.se/download/18.661e864c1639ebc31e7750/1527582917836/rapport-2018-05-30-arsrapport-2018.pdf>> Hämtat 2019-12-30.
- Vetenskapsrådet 2002. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning <<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>
Hämtat 2019-12-30.
- Vetenskapsrådet 2017. *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
<https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/15553321120/63/God-forskningssed_VR_2017.pdf> Hämtat 2019-12-30.

- Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weigler Cushing, Sara & Keisha Parker 2012. Source Text Borrowing in an Integrated Reading/Writing Assessment. *Journal of Second Language Writing* 21(2), s. 118–133.
- Wingate, Ursula, Nick Andon & Alessia Cogo 2011. Embedding academic writing instruction into subject teaching: A case study. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), sid. 69–81.

Bilagor

Bilaga 1: Transkriptionsnyckel

! utropston
? frågeton
VERSALER tal med stark betoning
... lång paus
(.) mikropaus
, kort paus
”...” indirekt återgivning av citat
Pauser saknar exakta tidsangivelser
otydligt svårt att höra vad som sägs

A: Anna

L: Leila

Ma: Maryam

Me: Mehdi

Mu: Muhammad

Q: Qurat

S: Sana

U: Usman

Bilaga 2: Intervjuguide

1. Inled med samtyckesblankett. Checka av att deltagarna har förstått innehållet.
2. Påbörja intervjun och inspelningen

- Hur tycker du att det är att läsa på svenskt universitet?
- Hur upplever du den akademiska kulturen?
- Vad har du för strategier för att förstå det du läser på svenska eller engelska?
- Vad gör du när du inte förstår något?
- Har du funderat över hur du använder dina språk när du läser och skriver på svenska eller engelska?
- Hur brukar det gå till när du skriver en text?
- Här du några tankar om varför du gör så?
- Hur var det innan du kom till Sverige?
- Skillnader/likheter med hemlandet?
- Beter sig lärarna annorlunda i klassrummet? Beskriv!
- Hur tycker du att det fungerar med digitala lärplattformar på högskola i Sverige?

- Vad är fördelarna och vad är nackdelarna med digitala lärplattformar?
- Hur används digitala lärplattformar inom högre utbildning i ditt land?
- Vad kan vara svårt med refererande?
- Hur arbetade du med referenser i ditt hemland?
- (How did you work with references in your home country?)
- Skillnader mellan Sverige/hemlandet?
- Hur tycker du att den digitala kommunikationen fungerar (information på webben, tentamensregistrering, antagningsprocesser)?
- Skillnader mellan Sverige/hemlandet?
- Vad för slags texter tycker du bäst om att skriva – om du fick välja?
- Varför?
- Använder du jag-formen mycket i akademiska texter?
- Varför? Varför inte?
- Om inte, vad använder du istället?
- Hur används jag-formen i akademiska texter i ditt land?

Avslut:

Stort tack för hjälpen! Jag kanske kontaktar er igen om jag har några frågor.

Bilaga 3: Samtyckesblankett**Subject Consent Form****Information**

My name is Anna Lundström and I work at Linnaeus University. I am currently writing my master thesis in Swedish as a second language at Gothenburg university. I invite you to participate in a research study about your academic studies in Sweden. I would like to interview you regarding your reading and writing skills in Swedish and other languages used in your education. If possible, I would like to record your answers. I may also get back to you with questions at a later stage.

Confidentiality

All the data about you will be coded with a subject number so that your name will not be used in any of the analyses, nor will you be linked in any written or verbal materials having to do with this study. Therefore, your confidentiality will be protected. Data will be stored securely, and will only be accessed by me, Anna Lundström.

Participation

Your participation in this study is voluntary: you may refuse to participate without penalty. If you decide to participate, you may withdraw from the study at any time. If you withdraw before the study is completed your data will be destroyed.

Personal information

My name is _____

My age _____

I was born in _____

Nationality _____

My mother tongue is _____

I speak the following languages _____

How many years have you studied Swedish? _____

What are you studying this term?

Consent:

I, the undersigned, have read and understood the above explanation and hereby give my consent to voluntary participation in this study. I have received a copy of this form.

Name

Date

Bilaga 4: Färgkodningsschema

Deltagare	Färg
Mehdi	grön
Leila	gul
Maryam	blå
Qurat	rosa
Sana	röd
Muhammad	grå
Usman	mörkgul