

Fokus på identitet i andraspråkssamtal i högskolemiljö

Maria Eklund Heinonen

De senaste decenniernas breddade rekrytering har medfört en större andel studenter med s.k. icke traditionell bakgrund i högre utbildning. Här brukar även studenter med annat modersmål än svenska räknas med. I högskolepedagogiska sammanhang framhålls ofta vikten av en mångfaldsmedveten, inkluderande undervisning för dessa alltmer heterogena studentgrupper, där studenters olika bakgrunder och erfarenheter bejakas och lyfts fram. Alltför mycket fokus på studenters bakgrund riskerar dock istället att verka exkluderande, om studenten ständigt får vara representant för ”sin” bakgrund och kanske pådyvlas en identitet man kanske inte helt och håller känner sig hemma i. Stereotypa föreställningar kan därmed reproduceras och befästas, varigenom studenters möjligheter till utveckling försämras (Wickström 2011). Ett alternativt förhållningssätt kan istället vara att fokusera på studenters blivande identiteter, exempelvis deras framtida yrkesroller eller en tydlig studentroll (jfr Frykman 2014). I denna artikel kommer jag, med hjälp av samtalsexempel från en behörighetsgivande kurs i svenska, att diskutera hur kursdeltagarnas framtida identiteter som studenter i svensk högskolemiljö och blivande akademiska skribenter fokuseras.

Akademisk litteracitet och identitet

I postdoktorsprojektet *Andraspråkssamtal i högskolemiljö* vid Södertörns högskola har jag undersökt uppsatsventileringar i grupp på en behörighetsgivande kurs. Projektets övergripande syfte är att studera strategier och resurser som bidrar till välfungerande samtal i högre utbildning. I denna artikel diskuterar jag hur lärares och andra kursdeltagares fokus på kursdeltagarnas identitet som akademiska skribenter kan fungera som en viktig resurs för studenters litteracitetsutveckling.

En utgångspunkt för projektet är begreppet *academic literacies* (Lea & Street 1998; Lillis 2001; Lillis & Scott 2008), där litteracitet omfattar mer än läs- och skrivutveckling, nämligen ett mer generellt akademiskt meningsskapande, i vilket all akademisk kommunikation, såväl muntlig som skriftlig diskurs, ingår. Dessa socialt situerade praktiker kan kopplas till värderingar, maktförhållanden och identitet. Studenter behöver lära sig att hantera de sociala koder och identiteter som kan knytas till de olika praktikerna för att skapa sig en plats och en röst inom akademien (Lillis 2003). Det krävs då att man känner sig delaktig i och identifierar sig med den gemenskap där praktikerna utövas, och uppfattar att man har *agency*, dvs. handlingsutrymme (Ivanič 1998; Burgess & Ivanič 2010). Det krävs också att man bereds rika tillfällen att utöva de nya praktikerna i meningsfulla, funktionella och autentiska sammanhang (Gee 2012). För studenter som inte tidigare haft tillgång till de akademiska muntliga och skriftliga diskurserna kan de nya praktikerna innebära en stor utmaning (Northedge 2003) och även upplevas som hotfulla av studenter, som kan ha en ambivalent inställning till dem (Burgess & Ivanič 2010).

Hittills har forskningen inom akademisk litteracitet i huvudsak fokuserat på skriven text, medan muntlig akademisk diskurs inte har studerats i samma utsträckning (Lillis & Scott 2007). Gee menar dock att det istället är bättre att fokusera på sociala praktiker som inkluderar såväl muntlig som skriftliga praktiker (2012), såsom i föreliggande studie, där fokus är muntliga praktiker på seminarier om skrivna texter.

Material och metod

Materialet till föreliggande studie har samlats in vid ett uppsattsseminarium bestående av en s.k. gruppventilering på en behörighetsgivande kurs. I kursfordringarna ingår att studenterna i grupper om 2–3 studenter skriver en mindre uppsats, som sedan ventileras. Syftet är att bereda kursdeltagarna tillfälle att tillägna sig såväl den skriftliga diskursen som den muntliga som kan kopplas till uppsatsskrivandet. Materialet består av två inspelade gruppventileringar à ca tre timmar, med tolv studenter i vardera gruppen. Inspelningarna har transkriberats och varit föremål för induktiv analys enligt följande: vid upprepade genomlysningar har olika återkommande resurser identifierats och analyserats. På så sätt har lärarens och andra samtalsdeltagares fokus på identitet som akademisk skribent framträtt som en återkommande

viktig resurs (Eklund Heinonen & Lennartson-Hokkanen 2015), vilken kan kopplas till identitet som en viktig del av akademisk litteracitet. De sekvenser där fokus på identitet framträder har sedan ytterligare analyserats. I denna artikel får läsaren följa en topikutveckling (Linell 1998), dvs. hur ett visst ämne introduceras, utvecklas och avslutas, där de resurser som undersökningen har identifierat belyses.

Studien har en sociokulturell och interaktionell utgångspunkt (Firth & Wagner 2007), vilket innebär att analysen utgår från ett deltagarperspektiv. Det innebär att den baseras på det som yttras och görs relevant i interaktionen samt hur yttranden tas emot av övriga samtalsdeltagare. Fokus ligger därmed på vad som faktiskt sägs och sker i interaktionen, snarare än att forskaren försöker tolka vad samtalsdeltagarna egentligen avsett eller menat. Trots detta finns givetvis alltid en risk för övertolkningar. Inom socialt inriktad skrivforskning använder man sig därför ofta av deltagarkontroll (Blåsjo 2010), vilket här sker i form av en retrospektiv intervju, där läraren får diskutera och reflektera över inspelningen tillsammans med forskaren. Intervjun har strukturerats enligt följande: Först har läraren fått titta på de inspelade sekvenserna och kommenterat dessa förutsättningslöst, för att undvika att läraren styrs i sina reflektioner. I ett andra steg har studiens utgångspunkt och fokus presenterats, varpå läraren fått titta på inspelningarna igen, denna gång med uppmaning att särskilt fokusera på akademisk identitet. I ett tredje steg har läraren fått kommentera de tolkningar som gjorts. Redan i det första steget har lärarens spontana kommentarer i vissa fall bekräftat dessa. Under intervjuens alla steg har tolkningarna i de flesta fall lärarens stöd, utom vid ett par tillfällen då läraren föreslagit en alternativ tolkning, vilket kommenteras i nästa avsnitt.

Ett samtal om *prognos*

Här återges exempel från en diskussion om begreppet *prognos*, som en av grupperna använt som rubrik över ett avsnitt. Exemplet kommenteras fortlöpande med utgångspunkt i studiens fokus samt lärarens kommentarer i den retrospektiva intervjun. Uppsatsventileringarna kan karaktäriseras som ett slags institutionellt samtal (Linell 1998), strikt modererat av läraren, som innehar en ordföranderoll och fördelar ordet bland kursdeltagarna. Samtalen återges här med grov transkription för

läsbarhetens skull,¹ eftersom fokus i första hand ligger på innehållet, dvs. vilka frågor och teman som kommer upp som kan kopplas till skribenternas identiteter som akademiska skribenter. Uppsatsen som diskuteras är författad av Ramtin, Aiko och Sofia, och handlar om invandring i Sverige. Den första frågan som ställs handlar om skribenternas användning av ordet *prognos*. I uppsatsen finns ett avsnitt som bär denna rubrik, i vilket studenterna skriver att de inte tror att invandringen kommer att öka i framtiden.

Exempel 1: Vems prognos?

01 **Adnan:** å andra fråga de gäller / eh / den här prognosen
 02 är ni som kommer till / den här prognosen /
 03 eller / de är från andra källor eller nånting
 04 **Aiko:** de e-
 05 **Adnan:** ni själva alltså
 06 **Aiko:** de e våra egna prognos
 07 //
 08 **Aiko:** [eller-] (vänder sig mot Ramtin)
 09 **Adnan:** [hur]
 10 **Ramtin:** mm / de e [pers-
 11 **Adnan:** [hur man kan- /
 12 [hur] man kan- /
 13 **Sofia:** [eh-]
 14 **Adnan:** de- de e åsikt inte prognos kanske
 15 **Ramtin:** eeeh
 16 **Lärare:** spekulationer
 17 **Ramtin:** ja de e [spekulation
 18 **Adnan:** [åsikt / inte prognos
 19 **Ramtin:** prognos / eh även på den högsta nivå kan inte
 20 vara / eh faktabaserad / de e prognos som man-
 21 / eeh ja / de e / spekulera / man spekulerar om
 22 framtiden / då / man kan inte säga att prognos /
 23 de e personlig åsikt / eller faktabaserat
 24 för att / hh dee / de e lite komplicerat / de e
 25 lite blandning och vi har kommit överens
 26 tillsammans att eh / källorna / som vi har
 27 använt / säger att de kommer att hända i
 28 framtiden ja menar att / våra resurser har visat
 29 att de kommer att [hända såna saker i >>
 30 **Adnan:** [så de finns källor
 31 **Ramtin:** >>framtiden / men /
 32 **Ramtin:** de- de va bara vi som bestämde ja menar
 33 att vi använde inte några böcker eller- för att-
 34 för att märka eller- ja eh referera till dom /
 35 resurserna // eller / till våra källor vi
 36 använde våra å- egna åsikter / baserat på / våra
 37 studier

¹ Transkriptionsnyckel: / = kort paus; // = längre paus; *men* = sägs med skrottande röst; men = sägs med emfas; me- = avbrott; [men] = överlappning; (skrott) = meta-kommentar; --- = utelämnade delar.

När vi kommer in i samtalet, i exempel 1, har Adnan precis frågat vad en prognos är, och fortsätter sedan omedelbart med att fråga hur de kommit fram till prognosen: *är ni som kommer till / den här prognosen / eller / de är från andra källor* (2–3). Aiko svarar att det är deras egen prognos (6), vänder sig efter en lång paus mot Ramtin och frågar *eller-* (8), vilken kan tyda på att hon inte är helt säker. Ramtin verkar dock hålla med henne, eftersom han säger *mm / de e pers-* (10), men Adnan kommer genast med en ifrågasättande följdfråga: *hur man kan- / de- de e åsikt inte prognos kanske* (11, 14) Möjligen är också läraren inne på samma spår, eftersom hon föreslår det alternativa uttrycket *spekulationer* (16).

Ramtin försvarar dock deras användning av ordet prognos i ett långt yttrande, (19–30). Han argumenterar alltså för deras rätt att själva ställa en prognos, vilket skulle kunna tolkas så att han tillerkänner sig själv och sina medskribenter ett visst handlingsutrymme. Adnan förefaller dock fortfarande tveksam eftersom han efterfrågar källor: *så de finns källor* (30), varpå Ramtin förtydligar att de inte använt några särskilda källor utan det är de själva som ställt prognosen utifrån deras studier. Det är värt att notera att han denna gång använder ordet *åsikter* (36), precis som Adnan tidigare gjorde (14). Diskussionen rör identitet på så vis att den handlar om röst och auktoritet, och hur detta förmedlas till och uppfattas av läsaren. Men det handlar också hur man som skribent själv uppfattar sin roll och vilket handlingsutrymme man har. Adnan verkar anse att eftersom det är skribenternas egen prognos så är det ingen riktig prognos, utan snarare en åsikt, eller, som läraren uttrycker det, *spekulationer* (16).

I den retrospektiva intervjun kommenterar läraren spontant att hon ”aldrig använder prognos i uppsatser överhuvudtaget. Det var ett eget påhitt från gruppen”. Att hon själv istället föreslår *spekulationer* menar hon främst har att göra med vilken funktion begreppet har i texten, snarare än begreppet i sig. Samtidigt anser hon att Ramtin argumenterar väl för deras sak: ”Alltså jag tycker att han uttrycker sig hur bra som helst! Jag är helt övertygad!”

I själva samtalet får vi dock inte veta om någon av studenterna får gehör för sin ståndpunkt, eftersom läraren går vidare genom att ge ordet till en annan student som ställer en helt annan fråga. I den retrospektiva intervjun uppger hon att hon gick vidare eftersom hon ansåg att frågan var tillräckligt utredd: ”Det hördes ju att alla var nöjda när Ramtin kom med sitt svar”. Något som antyder att frågan om prognos trots allt inte

riktigt utretts ordentligt är att ämnet återkommer i exempel 2, 8 minuter längre fram i samtalet:

Exempel 2: Prognos en gång till

01 **Joe:** ja min fråga handlar om / prognos också och /
 02 kanske de e en lite / detalj / och / eh ja /
 03 märkte att eh / eh / ni sa /eh progn- prognos är
 04 från / en- eh statistiken antyder nånting / så ja
 05 är lite intresserad av / eh den stas- / eh
 06 statistiken
 07 **?:** mhm
 08 **Joe:** är det från en myndighet eller från / nära / mm
 09 / annan / association eller / kan ni förkla-
 10 förklara lite om statistiken / det här / tack /
 11 **Sofia:** okej
 12 **Aiko:** du menar vår prognos är baserad på statistiken
 13 eller inte
 14 **Joe:** ja
 15 **Aiko:** okej
 16 **Jo:** ja
 [---]
 17 **Lärare:** ni skriver / statistiken antyder
 18 **Joe:** antyder ja
 19 **Sofia:** / j- ja kan / besvara din fråga / eftersom vi /
 20 eh / vi analyserade egentligen / inte så exakt
 21 om statistiken eller vi gjorde inte
 22 matematikräkning för att visa att- / men vi har
 23 märkte att / antalet personer har sjunkit
 24 dom senaste tiden / [och] när vi kombinerar med
 25 **Joe:** [jaha]
 26 **Sofia:** invandringspolitik / eeh /nu för sve- / nu
 27 Sverige har en relativ restriktiv- /
 [---]
 28 **Joe:** mhm
 29 **Sofia:** så när vi an- eh / kombinerar / eh statistiken
 30 / som är lite på generellt sätt / och sen
 31 invandringspolitik så / vi kan spekulera att /
 32 de ska inte ha så dramatisk ökning på invandring
 33 / men förlåt vi / gjorde inte så exakt /
 34 matematikräkning eftersom vi tyck- vi tror att
 35 vi inte har sådana / eh avancerad kunskaper på
 36 statistik /analysering

Joe ställer också en fråga som gäller vad prognosen grundar sig på (1–6) och hänvisar till att de skrivit i texten att *statistiken antyder nånting* (4) och undrar varifrån denna statistisk kommer. Sofia förklarar att deras prognos inte är baserad på någon statistisk analys (17–19), utan istället en slutsats de själva dragit utifrån hur invandringen minskat i kombination med en restriktiv invandringspolitik (22–34). Här använder hon uttrycket *spekulera*, precis som läraren tidigare (se exempel 1), som ju inte har samma auktoritativa tyngd som prognos: *så / vi kan spekulera* (31). Sofia fortsätter sedan med att ursäkta sig med att de inte

har tillräckliga kunskaper för att genomföra någon statistisk analys: *men förlåt vi / gjorde inte så exakt / matematikräkning* (33–34). Att Sofia ursäktar sig på detta vis skulle kunna tolkas som att hon fråntar sig själv och sin grupp auktoritet. I den retrospektiva intervjun gör dock läraren spontant en annan tolkning, och menar att Sofia kanske snarare uttrycker sig ironiskt: ”Jag vet inte om hon egentligen ville be om ursäkt. Hon var tuff och hade mycket kapacitet”. Denna tolkning stöds av den emfatiska betoningen på *kan*: *så / vi kan spekulera* (31), liksom det faktum att Sofia fortsätter att försvara deras användning av prognos längre fram i samtalet, i exempel 3, som omedelbart följer efter exempel 2:

Exempel 3: Kan man använda prognos?

- 01 **Adnan:** men eh / ursäkta / prognosen tror ja att- /
 02 när man gör forskning till exempel / å man
 03 kommer till / prognosen // å den här så- /
 04 **Lärare:** som ja har sagt förut prognos e aldrig nånting
 05 som ja aldrig har sett i utom *den här*
 06 **Adnan:** ja [okej]
 07 **Sofia:** [så de e rätt för att få *kritik eller*
 08 **Lärare:** ja å de e- / varsågod de e jättebra / tycker ja
 09 (skratt)
 10 **Aiko:** alltså ni kan också *kalla fantisering*
 11 (skratt)
 12 **Lärare:** nej men de som sades va de / som ja också har
 13 sagt de här me att man spekulerar / men man- /
 14 de e baserat på / de man hittills har
 15 presenterat / men de e möjligt att prognos e
 16 nånting som dyker upp- / känner du igen det
 17 Adnan
 18 **Adnan:** ja
 19 **Lärare:** mm
 20 **Adnan:** mm
 21 **Sofia:** jaja
 22 **Lärare:** så de e- ja menar inte att de e *unik /
 23 men alltså inom humanistiskt å språk
 24 [så* känner ja inte-
 25 **Adnan:** [nä de e bara fråga att dom också tänker på den
 26 här / sak [prognosen
 27 **Lärare:** [mhm
 28 **Ramtin:** mm
 29 **Adnan:** å de e bra att man / tänker också å läser om
 30 X [prognosen] om hur man kan-
 31 **Lärare:** [mm]
 32 **Sofia:** ja / målet med att ha prognos är ju att vi
 33 tycker / att de finns så många uppsatser som
 34 handlar om invandringspolitik / som [är de-]
 35 **Adnan:** [mm ja]
 36 **Sofia:** deras åsikter / när vi skriver de här uppsats så
 37 vill vi /tillägga våra egna åsikter som gör de
 38 lite speciell
 39 **Adnan:** jättebra uppsats

- 40 **Ramtin:** de kanske är / själva ordet prognos va inte så
 41 tydlig att använda / [här]
 42 **Sofia:** [jaa]
 43 **Adnan:** ja
 44 **Ramtin:** de borde ändras / [till nåt bättre
 45 **Adnan:** [jamen eh-
 46 **Lärare:** [mm till nåt
 47 **Adnan:** förklaring
 48 **Sofia:** ja
 49 **Lärare:** tala om va- / va man- va man egentligen gör
 50 [så att de blir tydligt för läsaren
 51 **Ramtin** [ja precis
 52 **Sofia:** [ja just de
 53 **Lärare:** så får man inte såna frågor

I exempel 3 kommer Adnan, som var den första att ifrågasätta användningen av prognos, in i samtalet igen. Återigen ifrågasätter han deras sätt att använda ordet, och även om han garderar sig i viss mån genom formuleringen *tror ja* (1), tycks han ändå positionera sig som någon som vet hur en prognos ska göras. Läraren berättar också, i den retrospektiva intervjun, att Adnan har en hög akademisk examen från sitt hemland.

I samtalet tar läraren tydligt avstånd från användningen av prognos genom att säga: *som ja har sagt förut prognos e aldrig nånting som ja aldrig har sett i utom *den här** (4–5). Under intervjun framkommer det också flera gånger att frågan har varit uppe till diskussion tidigare under kursens gång: ”Alla var väldigt nyfikna på den där texttypen. Jag var tvungen att avråda dom andra: Skriv inga prognoser!” Vid lärarens avvisande av användningen av prognos backar Sofia och Aiko genom att säga: *så de e rätt för att få *kritik eller** (7) och: *alltså ni kan också *kalla fantisering** (10), men detta protesterar läraren emot (*nej*, 12), vilket hon också kommenterar under intervjun: ”Som tur är så säger jag nej. För det är klart att det inte är fantasier.”

Yttrandena skulle kunna tolkas som att Sofia och Aiko kritiserar och förminskar sin egen insats. Samtidigt kan det faktum att de sägs med skattande röst tolkas som att de gör detta på ett avslappnat och skämtsamt sätt. Under intervjun påpekar jag att det förekommer mycket skratt i denna sekvens, på ett sätt som tyder på att det råder god stämning i gruppen. Läraren instämmer i detta men menar att skattet också kan kopplas till samtalets metafunktion, som ofta berörs: ”Mm, men det känns också som en metagrej. Där var vi också tillsammans på ett slags metanivå. Här pratar vi om nånting och alla var överens om det.” Här kan man anknyta till Gees resonemang om att tillägna sig de

nya praktikerna i meningsfulla sammanhang genom att anlägga ett metaperspektiv på dem (2012). Om diskussionen förs på en gemensam metanivå behöver kritiken inte heller uppfattas som så ansiktshotande.

I exempel 3 fortsätter läraren med att förklara vari kritiken bestod och vad det innebär att spekulera (13–15), vilket får en extra tyngd i och med att hon själv bekräftar och underbygger den: *de som sades va de- / som ja också har sagt* (12), vilket ger ett auktoritetsargument. Samtidigt lämnar hon en öppning för att prognos kanske kan förekomma inom andra ämnesområden: *men de e möjligt att prognos e nånting som dyker upp* (14–15) och *ja menar inte att de e *unikt men alltså inom humanistiskt å språk så* känner ja inte-* (21–23).

Adnans tidigare erfarenheter av högre studier inom andra ämnesområden görs också relevanta här: *känner du igen de Adnan* (16), vilket tillskriver honom auktoritet och positionerar honom som någon har kunskap om detta och därigenom en identitet som akademisk skribent. Under intervjun återkommer hon ofta till Adnans tidigare erfarenheter och hur dessa fungerar som resurser i undervisningen, både för honom själv och för de andra studenterna. ”Jag vet ju att han var med på det här pedagogiska tänket kring svensk akademisk text, men jag vet också att han har en erfarenhet av nånting och eftersom han var så på nu igen så frågade jag honom.” Hon påpekar också att Adnan använt sina erfarenheter på ett för gruppen stöttande sätt: ”Adnan säger allt i all välmening för gruppen, inte för att vara bäst”, något som i exempel 3 bekräftas av att han förklarar att skälet till att han tagit upp frågan om hur man kan använda prognos, är att uppsatsskribenterna ska tänka på och läsa om hur prognos kan användas (24–25, 28–29).

Sofia ger en förklaring till varför de använt ordet prognos: *när vi skriver de här uppsats så vill vi / tillägga våra egna åsikter som gör de lite speciell* (37–38). Hon tillskriver alltså dem själva såväl röst som handlingsutrymme genom att hävda att deras egna åsikter har ett värde, något som talar för lärarens uppfattning att tidigare i samtalet egentligen inte ursäktar eller förminskar sig (exempel 2, rad 30). Sofias förklaring tycks också accepteras av Adnan som säger: *jättebra uppsats* (39), varigenom han kan sägas positionera sig som en auktoritet som kan bedöma det.

Ramtin, som suttit tyst hela tiden sedan frågan om prognos återupptogs, tycks delvis ha ändrat uppfattning under diskussionen: *själva ordet prognos va inte så tydlig att använda här* (40–41). I intervjun tolkar läraren detta som att Ramtin här i första hand försöker tillmötesgå

henne genom att byta rubrik, men också att han på detta sätt lyckas anlägga ett metaperspektiv genom att förhålla sig kritisk till sin egen text: ”Jag tror att han vill mötas på metanivån och ta ett steg tillbaka från sin text för att kunna ifrågasätta den också.”

En mycket vanligt förekommande resurs hos läraren är att fokusera på läsaren: *tala om va man egentligen gör så att de blir tydligt för läsaren* (49–50). Genom att betona hur läsaren uppfattar texten fokuseras studenternas identiteter som akademiska skribenter. Under intervjun framgår det att läraren mycket medvetet använder läsarfokus som en resurs i undervisningen. Läraren betonar också gång på gång vikten av att framhålla vilken funktion textens olika delar fyller, med utgångspunkt i läsaren:

Det är också att förklara syftet. Varför har vi innehållsförteckning? Varför har vi referenser? Delvis så är det också läsarservice. Det är ju en inskolning och det ger också ett redskap eller verktyg till dem att ibland tänka på varför man skriver nånting. Ifall man fokuserar på mottagaren så lossnar ju en del saker. Om man tänker på läsaren så blir vissa saker lättare och man förstår varför man gör dem. (intervju)

Att fokusera på hur man som akademisk skribent uppfattas av läsaren kan alltså också fungera som en pedagogisk resurs: *så får man inte såna frågor* (53). Läraren kan här sägas fokusera på studenternas framtida identitet som akademiska skribenter, genom att peka på hur man som skribent kan förbygga att bli ifrågasatt av läsaren, exempelvis i uppsatsseminariets kontext.

Identitet som pedagogisk resurs

I analysen av uppsatsventileringarna framkommer att det finns många tillfällen då studenternas framtida identiteter som akademiska skribenter fokuseras. Ett återkommande tema är just röst och handlingsutrymme – vem som har rätt att hävda något och vilket värde det tillmäts. Som läraren påpekar gäller detta både själva texten och samtalet om densamma: ”Det var intressant att det gäller både i skrift och i tal, alltså både i det här mötet och vad de har gjort med sina texter.”

Genom ett återkommande läsarfokus gör läraren tydligt vilka funktioner textens olika delar fyller och hur skribenten uppfattas av läsaren. Att skriva i en ny praktik innebär en omstrukturering av de

resurser studenten tidigare haft tillgång till (Burgess & Ivanič 2010). Läraren kommenterar särskilt att hon i första hand fokuserar på det gemensamma mål studenterna strävar mot, men att tidigare erfarenheter av skrivande fungerar som ett medel för att nå detta mål. Lärarens förhoppning är att studenterna känner att ”den här världen vill jag vara en del av”. I intervjun återkommer hon ofta till hur seminarierna fungerar som ”inskolning” och vikten av att anlägga ett metaperspektiv på såväl den muntliga som den skriftliga diskursen. Att bedriva undervisning som syftar till att studenterna identifierar sig med och känner sig delaktiga i den akademiska diskursgemenskapen kan alltså fungera som en pedagogisk resurs som främjar studenternas akademiska litteracitetsutveckling.

Litteratur

- Blåsjo, Mona (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*. MINS rapport 56. Stockholms universitet, Institutionen för nordiska språk.
- Burgess, Amy & Ivanič, Roz (2010). ”Writing and being written. Issues of identity across timescales”. *Written Communication* 27 (2), s. 228–255.
- Eklund Heinonen, Maria & Lennartson-Hokkanen, Ingrid (2015). ”Scaffolding strategies: enhancing L2 students’ participation in discussions about academic texts. *Journal of Academic Writing* 5 (1), s. 42–51.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (2007). ”Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA”. *Modern Language Journal* 91, s. 800–819.
- Frykman: Jonas (2014). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Historiska media.
- Gee, James Paul (2012). *Social linguistics and literacies – ideology in discourses*. Routledge.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (1998). ”Student writing in higher education: an academic literacies approach”. *Studies in Higher Education* 23 (2), s. 157–172.
- Lillis, Theresa. (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. Routledge.
- Lillis, Theresa. (2003). ”Student writing as ’academic literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design”. *Language and Education* 17 (3), s. 192–207.

- Lillis, Theresa & Scott, Mary (2007). "Defining academic literacies research. Issues of epistemology, ideology and strategy". *Journal of Applied Linguistics* 4 (1), s. 5–32.
- Linell, Per (1998). *Approaching dialogue*. John Benjamins.
- Northedge, Andrew (2003). "Rethinking teaching in the context of diversity". *Teaching in Higher Education* 8 (1), s. 17–32.
- Wickström, Johan (2011). *Mångfaldsmedveten pedagogik för universitetslärare*. Avdelningen för universitetspedagogisk utveckling. Rapport 10. Uppsala universitet.

Kontaktuppgifter

Maria Eklund Heinonen
Institutionen för nordiska språk
Uppsala universitet
maria.eklund@nordiska.uu.se