



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper presented at *ASLA-symposiet, Stockholm, 7-8 april 2022..*

Citation for the original published paper:

Nyroos, L., Eklund Heinonen, M. (2023)

Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande ihögre utbildning

In: Marie Nelson; Mårten Michanek; Maria Rydell; Susan Sayehli; Klara Skogmyr; Marian Gunlög Sundberg (ed.), *Språk i praktiken - i en föränderlig värld: Rapport från ASLA-symposiet, Stockholms universitet, 7-8 april 2022* (pp. 330-348).

Stockholm: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap
ASLA:s skriftserie / Association suédoise de linguistique appliquée

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-52585>

Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning

Lina Nyroos¹ & Maria Eklund Heinonen¹

¹Södertörns högskola

Abstract

Studier som fokuserar på det akademiska skrivandets sociala sammanhang har påvisat ett glapp mellan lärarnas förväntningar på studenternas skrivande och studenternas tolkningar av lärarnas krav. En studentgrupp vars skrivande särskilt har hamnat i fokus är flerspråkiga studenter, vilket kanske kan förklaras med att lärarna ofta är ovana vid dessa studenters förutsättningar. I syfte att rikta ljuset mot glappet undersöker vi hur högskolelärare reflekterar muntligt kring sin bedömning av flerspråkiga studenters texter vilka uppvisar tydliga andraspråksdrag. Materialet utgörs av retrospektiva intervjuer kring lärarnas respons på studenttexter, och för undersökningen tillämpas det sociokulturella ramverket *Academic Literacies*, i kombination med *Membership Categorization Analysis* (MCA). Genom att undersöka hur kategoriseringar konstrueras interaktionellt bidrar studien till att belysa hur normer och förväntningar kopplade till bedömningspraktiken uttrycks. Resultaten pekar på variation gällande attityder till andraspråksdrag, och MCA bidrar till att fånga hur dessa attityder uttrycks genom kategoriseringar och positioneringar. Å ena sidan konstrueras klassiska akademiska ideal, där lärare och student positioneras med stort avstånd till varandra gällande kompetenser och resurser. Å andra sidan uttrycks också ett mer dynamiskt förhållningssätt mellan lärare och student, vilket representerar ett perspektiv rotat i *Academic Literacies*.

Inledning

Att ge respons på studenttexter är en vanligt förekommande arbetsuppgift för de allra flesta lärare, även om omfattning och utformning på responsen kan skilja sig mycket åt. Ibland är det en lätt uppgift, medan den andra gånger ger upphov till flertalet avvägningar som gör uppgiften svårare. Skrivuppgiftens utformning, studentens tolkning av den, samt hur väl studentens text uppfyller kriterierna

uppställda för uppgiften är faktorer som spelar in. Men utöver det innehållsliga så finns också den språkliga nivån att ta hänsyn till. Är det självklart att kommentera språkliga formuleringar? Hur perfekt måste textens yta vara – får det inte finnas stavfel eller grammatiska fel? Är kommentarer på språk förbehållet lärare i språkämnen?

I ett projekt som vi har valt att kalla *Lärare som normbärare* undersöker vi vilka attityder och normer som omgärdar flerspråkiga studenters skrivande på universitet och högskola. Anledningen till att vi fokuserar på just den studentgruppen är att den ökar i takt med att den breddade rekryteringen bidrar till en alltmer heterogen studentgrupp (läsåret 20/21 var andelen nyantagna studenter på svenska högskoleutbildningar med utländsk bakgrund¹ 26 %, exkl. inresande studenter, jfr med 17 % läsåret 08/09, se Statistiska centralbyrån, 2022). För att kunna möta dessa studenters behov kan inte allt fokus riktas mot deras eventuella brister – ljuset måste också riktas mot lärarna för att förstå hur högre utbildning kan möta flerspråkiga studenters behov och stötta deras skrivutveckling. Flerspråkiga studenter utgör givetvis ingen homogen studentgrupp, och deras språkliga bakgrund kan inte kopplas till förmågan att skriva på svenska. Av den anledningen har vi avgränsat oss till att undersöka texter som uppvisar typiska andraspråksdrag (Abrahamsson & Bylund, 2012).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förankrat inom *Academic Literacies* (AL) (Lea & Street, 1998), har vi tidigare bland annat studerat hur attityder och normer kommer till uttryck i lärarens skriftliga respons på andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023). I den här artikeln presenteras en undersökning av hur lärarna resonerar muntligt kring sin egen responsgivning på texter med andraspråksdrag. Den forskningsfråga som utgör utgångspunkt och fungerar som syfte för studien som presenteras är: Hur kategoriseras *lärare* och *student* i materialet, och vilka normer och förväntningar kan spåras i det interaktionella kategoriseringsarbetet? För ändamålet har *Membership Categorization Analysis* (MCA) använts som främsta analytiska verktyg. MCA är en metod för att grundligt utforska kultur, verklighet och samhälle (Stokoe, 2012, s. 277), och genom att studera hur kategorier i interaktion används kan man bättre förstå den situerade praktiken som de flerspråkiga studenterna befinner sig i under sin utbildning. Hur omtalas personer, och vilka förväntningar tillskrivs dessa? Artikeln avslutas med pedagogiska implikationer utifrån studiens resultat.

Teoretiska utgångspunkter och metod

Det övergripande projektet förankras i tre hörn genom att föra samman tre teoretiska forskningsfält: *interimspråksteorin* (Selinker, 1972), *Academic Literacies* (Lea & Street, 1998) samt *Membership Categorization Analysis* (Stokoe, 2012). Dessa ramverk bidrar på olika sätt till den aktuella studien. Interimspråksteorin fungerar som utgångspunkt för att förstå andraspråksinlärares förutsättningar och bidrar med en språksyn särskilt gällande språkutveckling. *AL* bidrar till att förstå olika förhållningssätt i relation till studenters skrivande i akademiska kontexter, och hur dessa diskursivt kommer till uttryck. *MCA* tillämpas som metod i den aktuella studien, då den möjliggör detaljerad analys av hur diskurser kommer till uttryck i konkreta samtal. Eftersom dessa tre ramverk används på olika sätt för studien sammanfattas de kortfattat i det här avsnittet.

Interimspråksteorin innebär att det framväxande inlärarespråket ses som ett naturligt språk, vilket medför att man anlägger ett utvecklingsperspektiv på språkinläring. Typiska andraspråksdrag betraktas därmed som naturliga och förväntade fenomen i andraspråkstexter. Teorin har tillämpats i urvalsprocessen då den har legat till grund för att identifiera vilka texter som är just andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023). De vedertagna begreppen *enspråkig* och *flerspråkig norm* har också relevans för hur man ser på andraspråksdrag i texter (García, 2009). En *enspråkig norm* innebär en förväntan om att varje tillägnat språk ska behärskas enligt det språkets särskilda normer, en s.k. *dubbel enspråkighet*. En *flerspråkig norm* däremot utgår ifrån hela individens sammantagna språkliga repertoar och hur olika språk används och behärskas i olika sammanhang. Den senare ansluter därmed väl till *interimspråksteorins* utvecklingsperspektiv på språk, där andraspråksdrag betraktas som naturliga, förväntade och oundvikliga hos den som lär sig ett nytt språk senare under uppväxten eller som vuxen (Matsuda & Cox, 2011). Andraspråksstudenter har därmed en dubbel uppgift framför sig i utbildningssammanhang, då de dels ska tillägna sig ett nytt språk, dels lära sig hur språket används i det aktuella sammanhanget.

En teori som syftar just till att undersöka det aktuella sammanhanget är *Academic Literacies*, vilken tar avstamp i en sociokulturell syn på litteracitet, där skrivandet ses som tätt sammankopplat med det sociala sammanhang där det äger rum. Inom fältet urskiljs tre diskurser kring studenters skrivande, där den första benämns *färdighetsdiskursen*, vilken speglar en kognitiv syn på skrivande med fokus på ytspråkliga fenomen i studenters texter utifrån ett bristperspektiv. Den andra diskursen, *socialiseringsdiskursen*, ser det akademiska skrivandet som en tämligen

oföränderlig och förutsägbar praktik, vilken studenter ska socialiseras in i och anpassa sig efter. Den tredje diskursen, *AL-diskursen*, kan ses som en motreaktion och ett vidgat perspektiv där fokus ligger på skrivandet som socialt situerad praktik, samt vilka förutsättningar och maktförhållanden som omgärdar skrivandet. De tre diskurserna är inte några motpoler som utesluter varandra, utan kan snarare beskrivas som inneslutande cirklar som kompletterar varandra, där färdighetsdiskursen befinner sig längst in i kärnan, medan socialiserings- och AL-diskursen vidgar perspektivet. Att fokusera på studenttexter och ytspråkliga fenomen är alltså inget man tar avstånd från inom AL, men med det som primärt fokus blir man blind för de förutsättningar som omger studenters skrivande. En viktig aspekt i AL-diskursen utgörs av vetskapen om vad som brukar benämnas som ”glappet” mellan lärarnas förväntningar på texterna och studenternas tolkning av uppgiften (Lea & Street, 1998). Enligt detta synsätt är det inte bara studenterna som ska anpassa sig efter rådande akademiska normer, utan akademiens aktörer behöver också anpassa sig för att möta nya studentgruppers behov.

MCA (*Membership Categorization Analysis*) utgörs av ett teoretiskt och metodologiskt ramverk, tätt sammanknutet med CA (*Conversation Analysis*). Det övergripande syftet för de båda är att identifiera och belysa mönster i interaktion – men på lite olika nivåer. CA:s primära syfte är att belysa systematik i interaktion, med särskilt fokus på sekventiell ordning och hur exempelvis turtagning, reparationer och sociala handlingar utformas och hanteras interaktionellt (Heritage, 2005). MCA erbjuder å sin sida redskap för att undersöka hur kategorier, eller ’teman’ såsom exempelvis *genus*, *sexualitet*, *etnicitet* och *identitet*, produceras, förhandlas och förstås av deltagare i interaktion (Stokoe, 2012, s. 279). Utgångspunkten är att kategoriseringar utgör beskrivningar av världen vilka dels speglar talarens inställning till det som omnämns, dels reflekterar normativa värderingar i omlopp (Fitzgerald et al., 2009).

Ett exempel från en av Sacks föreläsningar (1992, s. 244) som ofta används för att förklara vad detta innebär är satserna: ”*Bebisen grät. Mamman tog upp den.*” Sacks menar att de flesta som läser/hör meningarna kommer att uppfatta dem som *en beskrivning av en händelse*, där det är barnets mamma som tar upp barnet, och detta till följd av att barnet skriker. *Barn* och *mamma* utgör således kategorier i dessa meningar, och *skriker* och *tar upp* är aktiviteter som kategorierna ägnar sig åt. Sacks menar att den tolkningen görs utifrån normativa föreställningar om vad ’bebisar’ och ’mammor’ gör; *bebisar gråter* och *mammor tar upp* (sina) *bebisar* som

gråter. Ytterligare en anledning till att vi läser in att *mamman* och *barnet* hör ihop är att de utgör två delar av ett vanligt förekommande par, ett så kallat *standardiserat relationellt par*. Stokoe (2012, s. 281f) utvecklar vidare hur kategorier inte bara ger beskrivningar av världen, utan hur de också utgör interaktionella resurser för att utföra sociala handlingar. Om en person ringer till polisen och säger ”Min granne spelar hög musik”, kan det yttrandet räcka för att det ska förstås som ett klagomål. Dock är det inte givet att kombinationen av kategorin *granne* och aktiviteten *spelar hög musik* är synonymt med att utföra ett klagomål – det är beroende av situation och interaktionell kontext. Det är troligt att ”Min granne spelar hög musik.” precis som ”Bebisen grät. Mamman tog upp den.” *kan* vara tillräcklig information för att förstås på liknande sätt av en mängd språkbrukare, och därmed vittna om normativa värderingar i ett visst sammanhang.

Inom CA beskrivs ofta teori och metod som två sidor av samma mynt, så tätt sammankopplade att det är svårt att separera de två (se t.ex. Nyroos, 2012; Magnusson, 2022). Det innebär att det metodiska tillvägagångssättet – mycket noggrann analys av interaktionen på mikronivå, hela tiden sker med utgångspunkt, och i ständig dialog med, de grundläggande teoretiska antagandena om hur sociala handlingar konstrueras, hanteras och (re)produceras. MCA:s fokus på hur *kategorier* konstrueras i interaktion, måste hela tiden förankras i deltagarnas perspektiv och den sekventiella ordningen, och förstås utifrån vad som åstadkoms interaktionellt. I studien som presenteras här har koncept som berör relationen mellan *kategorier* och *aktiviteter* samt eventuella *förpliktelser* tillämpats i analys. Dessa är *kategoribundna aktiviteter* (*category-bound activities*), *standardiserade relationella par* (*standardized relational pairs*) och *positionerade kategorier* (*positioned categories*) (se Stokoe, 2012, för en utförlig beskrivning av MCA som teoretiskt och metodologiskt ramverk). Dessa begrepp utgör verktyg för att undersöka hur kategorier och aktiviteter kommer till uttryck. I det här aktuella fallet innebär det: 1) vilka aktiviteter som lärarna i intervjuerna knyter till sig själva och studenterna, 2) hur lärarna positionerar sig själva och studenterna i relation till varandra och sig själva, samt 3) om och på vilket sätt olika förhållningssätt till den egna lärarrollen framträder, inbegripet studenternas rättigheter och skyldigheter. Dessa kopplas i sin tur till diskurserna beskrivna av Lea & Street (1998), för att på så sätt operationalisera hur diskurserna *görs* interaktionellt, eller med andra ord: konstrueras i samtal.

Material, urval och begränsningar

För det övergripande projektet har 67 studenttexter samlats in från fyra olika kurser inom ett större lärarprogram, och de fem lärare som undervisade på dessa kurser har intervjuats. De fem lärarna är verksamma vid olika institutioner och ämnen, och undervisar på olika nivåer inom utbildningen. Vi särskiljer inte mellan lärarnas ämnesmässiga tillhörighet eller anställningsform (adjunkt/lektor), då studiens fokus är att belysa den verklighet studenterna möter, snarare än att koppla ihop våra resultat med ämnen och/eller lärarerfarenhet. Eftersom vi särskilt intresserade oss för texter skrivna av andraspråksinlärare med tillhörande respons, analyserades studenttexterna av oss med fokus på förekomsten av typiska andraspråksdrag, såsom avvikande ordföljd och kongruensböjning, med stöd i interimspråksteorin. Genom det förfarandet identifierades 14 texter som andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023), och för den aktuella studien valdes två texter med tillhörande respons ut från vardera kurs/lärare – med undantag för en lärare som endast hade en studenttext som uppfyllde kraven. Det innebär att vi undersökt samtlig respons till nio texter, och intervjuat fem lärare utifrån denna respons.

När vi informerade om studiens syfte fick vi frågor om hur lärarna skulle kunna identifiera vilka texter som var intressanta för studien, eftersom de inte visste vilka studenter som hade svenska som andraspråk. Vi löste detta genom att urvalsmetoden fokuserar på tydliga andraspråksdrag i texter med utgångspunkt i språklig analys, och inte på lärarens eventuella kännedom om studentens bakgrund. Detta innebar också att lärarna, vilka inte alla var språklärare, inte behövde kategorisera studenterna med hänvisning till deras språkbruk. Vi uppfattade nämligen tidigt att många lärare tyckte att det var en känslig fråga att prata om andraspråksdrag i texter eftersom lärarnas fokus ofta tenderade att hamna på studentens språkliga bakgrund.

Vi vill understryka att urvalet av lärare och kurser har gjorts slumpmässigt utifrån vilka lärare som undervisade under just den termin som vi samlade in material. Vi har båda enskilt, men särskilt tillsammans, en lång och bred erfarenhet av att undervisa på högskolor och universitet, och de lärare som generöst ställde upp med sin tid och sitt engagemang gav uttryck för reflektioner som vi själva känner igen från vårt dagliga arbete kopplat till undervisning i högre utbildningen. Vi tror inte att uppfattningarna som uttrycks av de lärare som ingår i vår studie är unika, utan att de representerar olika men vanligt förekommande lärarperspektiv. Alla fem intervjuer ingår i analysen, men av utrymmesskäl ges i den här artikeln

exempel från två av dessa intervjuer. Anledningen till att vi valt just dessa intervjuer är att de två lärarna visar prov på två lite mer motsatta förhållningssätt, medan övriga tre placerar sig där emellan.

Intervjuerna genomfördes semistrukturerat med fokus på tre block, och de spelades in med ljud. Det första innehöll bakgrundsfrågor om undervisningserfarenhet, och i det andra ställdes frågor som syftade till att få lärarna att reflektera kring respons i högre utbildning generellt. I det tredje blocket användes inslag av *stimulated recall*-teknik (Haglund, 2003), vilket innebär att lärarna ombads att tänka högt kring utvalda studenttexter i vilka vi hade markerat andraspråksdrag, samt reflektera kring sin egen respons. Vår analys bygger således på hela urvalet, det vill säga studenttexterna med tillhörande respons samt lärarintervjuerna kring dessa texter.

Intervju som metod medför såväl möjligheter som begränsningar. Intervjusituationen kan vara problematisk eftersom den innebär ett nytt socialt sammanhang där nya kategorier skapas, t.ex. rollerna som *intervjuare* och *intervjuad*, vilket skapar en asymmetrisk situation (Potter & Hepburn, 2005). I det här fallet är emellertid både intervjuaren och de intervjuade lärare, med inblick i samma utbildning där de gemensamma erfarenheterna kan ge utrymme för en gemensam kollegial blick på det som tas upp i intervjun. *Stimulated recall*-tekniken syftar till att skapa en så konkret och tydlig koppling till en verklig situation som möjligt, men det går givetvis inte att utesluta att de reflektioner som återges medvetet eller omedvetet har anpassats till intervjusituationen, och därmed inte återspeglar hur läraren tänker och handlar i verkligheten. Denna risk kan dock dämpas med hjälp av autentiskt material – studenttexter med lärarens egen respons, som syftar till att återskapa minnet av en verklig situation i det förflutna genom frågor som öppnar för reflektion i samband med materialet. Vidare ska påpekas att intervjuerna inte ska betraktas som ett fönster in i lärarens faktiska praktik – hur lärarna faktiskt gör vet vi inte. Däremot utgör intervjuerna ett lämpligt material för att undersöka just hur de intervjuade lärarna resonerar, för att på så vis komma åt attityder – så som de uttrycks i intervjusituationen.

De analyserade sekvenserna från intervjuerna har transkriberats i enlighet med Jefferson (2004), men i artikeln presenteras något förenklade transkriptioner för läsarvänlighetens skull. I vissa fall förekommer uppbackningar inom hakparenteser under pågående tur, istället för på en egen rad.

Analys

Analysavsnittet är indelat i tre avsnitt, där utsnitt från de två olika intervjuerna presenteras. Resultat som kommer fram i analysen knyts ihop i diskussionsavsnittet.

Exempel 1: *Kämpa och förstå*

Inledningsvis rullar vi ut ett exempel hämtat från intervjun med en lärare som vi kallar Sam. Vi kommer i analysen primärt att fokusera på kategoriseringarna som görs av läraren i svaret, men vi vill först redovisa frågan som intervjuaren ställer:

- 1 I: Om vi kommer in lite på respons generellt då
- 2 Vad tänker du är liksom det övergripande syftet med
- 3 att ge respons på studenttexter?

Intervjuaren ställer i rad 1–3 en fråga, genom vilken fokus riktas mot vad läraren *tänker*, i syfte att öppna för reflektion. Ytterligare ett fokus är *övergripande syfte*, som bjuder in till att fritt prata om ämnet, med viss distans till sin egen praktik. Frågan fyller också en intervjuteknisk funktion som öppning i ett nytt block i intervjun, som riktar sig mot det allmänna, snarare än det mer specifika kopplat till läraren – som kommer senare. Frågan bär på ett antagande om att responsgivning *har* ett övergripande syfte, och en förväntan kring att den intervjuade läraren har någon form av svar på detta. Frågan relevantgör en koppling mellan kategori *lärare* och aktiviteten *responsgivning*, och frågans format samt efterföljande svar visar att det här är en kategori och en aktivitet som hör ihop, eftersom ingen förklaring ges till frågan och svaret inte heller ifrågasätter denna. Frågan innehåller också ett ”vi” som skapar en koppling mellan intervjuaren och läraren, och aktualiserar att de ägnar sig åt en gemensam aktivitet – intervjun. Frågan blir sedan föremål för tolkning ifrån lärarens sida, när Sam svarar:

- 4 Sam: ja nu är det det där me- med idéer och prakti[k då
- 5
- 6 Sam: men nu frågar du efter idéerna ((skratt))
- 7 I: mm det fgör jagf
- 8 Sam: och då kan man ju säga mycket=
- 9 I: =ja=
- 10 Sam: =froligt och trevligtf ((skratt))

Idéer ställs här mot *praktik*, och Sam metakommenterar frågan genom att påpeka att det som *sägs* inte behöver vara detsamma som det som *görs*, något som vi tagit

upp ovan i avsnittet om intervjuerna som material. Exakt vad som avses med att idéer och praktik kan skilja sig åt packas inte upp, utan Sam fortsätter:

17 Sam: ja så eh- men just när det gäller det språkliga så ere
18
19 med att få studenter å förstå .hh att språk handlar
20 om mer än språk.
21 I: °mm°
22 Sam: att det handlar om begriplighet ja- () faktiskt

I rad 17–18 sätter Sam ramarna för sitt kommande svar, och definierar således sin tolkning av hur frågan kan besvaras: hen kommer att koppla det till den språkliga nivån. I rad 19 aktualiserar hen aktiviteten *kämpar* kopplat till sig själv (*jag*), i relation till aktiviteten *förstå* som är något som *studenterna* ska göra. Här positioneras kategorierna *lärare* och *student* som två enheter i ett *standardiserat relationellt par*, vilket innebär att de har någon form av förpliktelse gentemot varandra. De länkas samman genom verben som ger uttryck för att studenten förväntas *förstå* – men inte utan insats från läraren som *kämpar*. Båda kategorierna ges därmed agens, och den enes insats är beroende av den andres. Här kopplas moraliska aspekter in, då en part tycks ha som uppdrag att *kämpa* i någon form, och den andre som en följd av detta ska *förstå* – något som dessutom kräver kognitiva insatser på en hög nivå. Exakt vad studenten ska förstå är att det handlar om begriplighet, och hur språket därmed blir en resurs och ett verktyg i aktiviteten *bedömning*. Läraren fortsätter genom att ge ett konkret exempel:

22 Sam: att det handlar om begriplighet ja- () faktiskt
23
24 student som ville överklaga sitt eh- betyg
(3 rader utelämnade)
28 .hh och så fick jag förklara jamen och då hade hon
29 faktiskt med sin kompis tenta också så vi kunde
30 sitta och jämföra och jag förklarade () <jag
31
32 till exempel utan jag kan bara bedöma vad du skriver
33 på dom här papprena och då är det jätteviktigt att du
34 em- liksom på *e- vä-* .pt väldigt fint vad ska
35 man säga? hhh ehm sammanfattar .hh eh=dom viktigaste
36 aspekterna att du lyfter fram alltså språk är inte
37 bara jag tycker att du har en dålig svenska och gör
38 en massa stavfel utan det handlar om begriplighet
39 för mig som lärare för att jag ska kunna bedöma
40

I rad 22–24 börjar Sam berätta om en tidigare händelse som exemplifierar hur begriplighet ska förstås av studenten, och den kopplar även till studentens

specifika språkbruk. Genom återberättelsen som läraren ger, beskrivs hur de tillsammans har *suttit* och *jämfört* studentens egen tenta med en annan students tenta (som studenten tagit med sig som jämförelsematerial), och i samband med detta har lärarens *förklarat* hur bedömningen går till genom att hen *bara kan bedöma vad du skriver på dom här papprena*. I rad 34–35 förekommer ett antal reparationer (Schegloff, 2013), vilket signalerar att något kan uppfattas som känsligt: studentens eget språkbruk. Detta görs inte explicit, men av det som sägs i rad 36–38 framgår att studentens språkliga formuleringar på något sätt har diskuterats. Dock framhåller läraren att stavfel inte behöver värderas som *dålig svenska* (rad 37), men att det däremot påverkar *begripligheten*, vilket får följder för bedömningen. Här synliggörs hur det skrivna på pappret – produkten, är det som står i fokus och bedöms, och att lärarens eventuella uppfattning och värdering av studentens språkbruk endast är relevant i relation till aktiviteten bedömning.

Exempel 2: *Försöka vara medveten*

Det är hittills läraren själv som i svaret visar att frågan som ställts handlar om språkbruk, och särskilt en andraspråksanvändare som uppvisat avvikelser från normen. Cirka tio minuter senare riktar dock intervjuaren fokus mot *heterogena studentgrupper* och *flerspråkiga studenter* genom frågan:

1 I: eh: och det här med att vi nu ha:r liksom väldigt
 2 heterogena studentgrupper [mm] på universitetet [mm]
 3 ehm: .pt en följd av det är ju till exempel att vi har
 4 många flerspråkiga studenter [mm mm]
 5 är det här någonting som du [aa] förhåller dig till
 6 medvetet eller hur tänker du kring det

Frågan efterfrågar huruvida läraren förhåller sig till eller tänker något kring detta, vilket kan implicera att det här är något som man *förväntas* ha ett förhållningssätt till. Läraren påbörjar ett svar efter en kort paus, i vilket hen utvecklar hur hen med medvetenhet reflekterat kring studenters språkbruk. Här följer delar av svaret:

7 Sam: men- .hh men jag försöker att bedöma dom (.) eh: liksom
 8 att jag eh är väldigt medveten när jag läser
 9 en text som är väldigt <välskriven> till exempel
 10 så försöker jag vara medveten om .hh blir jag lurad
 11 på retorik här nu ((skratt)) [mm]
 12 he (.) och om jag läser en illa skriven text
 13 så försöker jag å- uh- .pt .hh (.) äh men då äh jag
 14 ska inte säga att jag försök- det jag försöker
 15

16 anonyma tentor det [mm] tycker jag väldigt mycket
 17 om [mm] då är det då känns det som att det blir
 18 .hh min bedömning

I svaret framträder Sams subjektiva position genom användningen av pronomenet *jag*. Den aktivitet som nämns flest gånger här är *försöker* (fem gånger, rad 7, 10, 13 och 15) – vilken bidrar till att läraren konstruerar en nedtonad bild av sin egen prestation och säkerhet inför uppgiften. Att *försöka* säger ingenting om resultatet, men ger uttryck för en inställning. Läraren säger sig också vara *medveten* (rad 8), vilket korrigeras till ”försöker jag att vara medveten” (rad 10), när hen bedömer studenttexter. I det efterföljande kontrasteras läsningen av en välskriven text (”lurad på retorik”, rad 11–12) och ”en illa skriven text” (rad 12), där lärarens position som *läsare* är utgångspunkten. Här kommer *rättvisa* in (rad 15), och läraren återanvänder än en gång *försöker*, vilket understryker lärarens position och förhållningssätt. Själva studenten är här frånvarande, och fokus är bedömning av texten som kan påverkas av språkets utformning. I de avslutande raderna (rad 16–18) fastslår läraren att anonyma tentor uppskattas, då de skapar bäst utrymme för rättvis bedömning. Läraren säger därmed att det är mycket svårt att göra rättvisa och objektiva bedömningar utan att eventuellt färgas och påverkas av språkdräkten. Detta utvecklas av läraren några rader senare:

32 på ((NAMN PÅ LÄROSÄTE)) hade jag en kurs där det gick mest
 33 utbytesstudenter och dom skriver på engelska allihop
 34 där var det ju <oerhört> orättvist ((skratt)) [mm] för
 35 här hade vi väldigt få oftast men kanske två tre studenter
 36 från usa [ja] kanada australien som ju bara kan- där är
 37 det det var det jag menar då är det jättelätt att falla
 38 på retoriken och engelska är inte mitt förstaspråk och här
 39

Här packar läraren upp vad hen menar med att *bli lurad på retoriken*, och här utvecklas också att det finns en orättvisa som kanske inte går att bygga bort. Olika personer gynnas och missgynnas på olika sätt, och botemedlet är enligt läraren att vara medveten om problemet. Att läraren bör akta sig för att *falla på retoriken* innebär att läraren måste vara vaksam och anstränga sig; det är hens uppgift att anstränga sig och vara medveten. Språkkunskaper används här också för att förtydliga hur vissa är i överläge genom att ha tillgång till sitt förstaspråk (här i form av *engelska*, rad 38). I exemplet försätter sig läraren också i ett underläge, där det är studenten med engelska som förstaspråk som är i överläge. Här nyanseras förhållandet mellan kategorierna *lärare* och *student*. Förhållandet beskrivs som dynamiskt, där läraren inte per automatik befinner sig i en överordnad position,

utan beroende av aktivitet (bedömning av text på annat språk än svenska) så omförhandlas rollerna. Genom exemplet relaterar också läraren indirekt till situationer med studenter med annat förstaspråk än svenska, men utan att peka ut dessa. I stället kommer exemplet att fungera som en illustration av att språklig kompetens och språkligt uttryck är en faktor vid bedömning. Sam utvecklar detta vidare, och understryker att etnicitet inte är den avgörande faktorn, utan såväl klass som skolbakgrund är faktorer som påverkar språkfärdigheter:

```
66  vissa har ju behövt jobba och har jobbat väldigt
67  hårt med att (få en) fin språkdräkt och sådär (.)
68  medans andra (.) slarvar på lite grann och snömosar
69  på ett språk de behärskar (skratt) och det brukar jag
70  också försöka slå ner på sådär [aa] innehållet
```

Här tar läraren upp att vissa har fått jobba hårt med språket, och kontrasterar med att ta upp att det också finns de som kanske inte har problem med språket, men som å andra sidan inte har mycket till innehåll i sina texter. Här aktualiseras ytterligare en aktivitet – ”snömosar på ett språk de behärskar” (rad 68–69), som då är förbehållen de som inte uppvisar några språkliga svårigheter. Detta kan således ske på bekostnad av innehåll, och är ytterligare en aspekt för läraren att ta med när texter ska bedömas. Här positioneras också förstaspråkstalare som några som inte har en given överordnad position i och med sin språkliga kompetens. Läraren är inte heller alltid den med förstaspråkskompetens, då den positionen är kontextuellt avhängig och konstrueras situationellt.

Exempel 3: *Det där var inte självklart*

Nu förflyttar vi oss till en intervju med en annan lärare, som vi kallar Kim. Inledningsvis ställs samma fråga från intervjuaren som i exempel 2 ovan, dock något modifierad:

```
1  I:  och om vi kommer inte lite på det här just med heterogena
2      studentgrupper [mm] ehm är det någonting du: (.) .pt förhåller
3      dig till medvetet eh på olika sätt i och med att det här är
4      allt fler grupper vissa grupper blir liksom större det här
5
```

Av frågans utformning ser det ut som att I presenterar frågan med ett tydligt ställningstagande, t.ex. genom *ju* i rad 5. Dock har Kim föregripit frågan något och redan pratat en del om studenter med annat modersmål än svenska, varför I formaliserar övergången genom att koppla till intervjuguiden, samtidigt som frågan färgas av pågående interaktion (jfr Eklund Heinonen & Nyroos, 2023).

Flerspråkighet nämns inte i frågan, men är redan aktualiserat som ämne i intervjun genom Kim, som besvarar frågan såhär:

6 Kim: .pt .hh alltså de- det nog mest är nog det här att jag bygger
7
8 men jag blir ju hela tiden (.) påmind om att ↑oj↑ det ↑skulle
9 jag ha sagt↑ (.) det ↑var inte självklart↑
10 (.)
11 Kim: ehm om jag tar ett exempel (där) på en av dom

I rad 6 svarar Kim att hen bygger in ”saker” i utbildningen, vilket kan förstås som att hen förhåller sig aktivt till det faktum att studentgrupperna är heterogena. Trots den medvetenheten blir Kim påmind om att det finns ett glapp mellan hans eget perspektiv och studenternas (rad 8–9). ”Det var inte självklart” vittnar om att vissa saker kan betraktas vara självklara från ett lärarperspektiv, men att så inte är fallet. Här följer ingen reflektion kring hur och varför något betraktas som självklart. I rad 11 påbörjar Kim, precis som Sam ovan, med att ge ett konkret exempel. I detta fallet ger dock läraren specifika detaljer kring en student, såsom ursprung och namn. Precis som Sam har Kim suttit tillsammans med studenten och gått igenom en bedömning, och det beskrivs av Kim på följande sätt:

24 Kim: hen har läst fyra år på universitet engelska [mm]
25 två år engelsk litteratur °två år språk° [mm]
26 Kim: å: (.) .hh saken var ju den att hon bad om- efter
27 (då) det här att eh=att få handledning med mig och jag
28 ställde upp på det så vi satt en timme och tittade
29 på hennes text och då frågade jag ju henne.hh eh hon
30 har alltså läst fyra på högskola eller universitet
31 men hon har aldrig skrivit en uppsats? [.hm]
32 Kim: aldrig nån vetenskaplig text? [mm]
33 Kim: aldrig några referenser [mm]
34 Kim: hon säger att det här är helt okänt (.) [mm] för mig.
35 .pt och det trodde inte jag?

Sam beskrev hur hen *satt och jämförde* tillsammans med studenten, medan Kim *ställde upp* på handledning efter att studenten *bad* om det. Den ”handledning” som avses här är det tillfälle då studenten bad att få träffa läraren för genomgång av inlämningsuppgiften. Aktiviteterna och handlingarna som beskrivs konstruerar två olika förhållningssätt mellan lärare och student. Genom att Kim beskriver det som att handledningen inte var en självklarhet, och att tiden (*en timme*) var något anmärkningsvärt (genom betoningen), konstrueras andra förpliktelser än i exemplet med Sam. Studenten ges en mer underordnad position, och kategorierna positioneras med större avstånd. Vidare är det inte texten som står

i fokus i samma utsträckning, utan det är studenten och hans erfarenhet av att skriva akademisk text från ett utländskt universitet som lyfts fram. Svaren studenten ger väcker också förvåning hos läraren (rad 35, jämför ”oj” i rad 8 ovan). Studenten konstrueras som en som fullkomligt saknar vissa erfarenheter – och därmed kompetenser också nödvändiga för uppgiften. Genom konstruktionerna med *aldrig* i rad 31, 32, 33 konstrueras ett stort avstånd mellan parterna vilket reducerar utrymme för nyanser (jfr *extreme case formulations* Pomerantz, 1986). Att *aldrig* ha gjort något reducerar också kompetensnivån dramatiskt.

Lärarens egen förvåning är central, då den återkommer i fortsättning på svaret:

```
36 Kim: jag trodde ju i min enfald då att l(hh)äser man
37     på universitetet såf så °n(.hh)ej° [mm] det är
38     inget forskningsförberedande över huvudtaget
39     trots att hon har läst fyra år.h och då inser
40     jag ju att (.) ↑oj↑ då blev ju det här i princip
41
42     och det hade jag faktiskt inte förstått
```

Genom det som studenten berättar gällande sin bakgrund *inser* läraren att hans antaganden varit felaktiga, och plötsligt framstår uppgiften som studenten fått som omöjlig för läraren. Här framträder glappet mellan förväntningar och verklighet tydligt, genom att läraren *trodde* saker som inte stämmer. Det är dock inte genom fokus på texten som läraren når insikt, utan genom vetskap om studentens personliga erfarenheter. Kim konstruerar förvåning att liknas vid *change of state token* (Heritage, 1984), vilka närmast kommer över hen till följd av olika insikter. Genom att koppla den här typen av aktiviteter till sig själv som lärare i en bedömningssituation, framträder en helt annan typ av lärarposition, i jämförelse med Sam ovan. Sam beskriver vikten av att vara medveten om den komplexitet det innebär att bedöma texter med olika nivåer av språkfärdighet. Kim däremot kommer till insikt om studentens förutsättningar först efter att studenten berättat om sin bakgrund, något som med viss ironi beskrivs som enfaldigt (rad 36). Svaret utvecklas, men i stor utsträckning på samma tema:

```
58 Kim: flera stycken studenter som aldrig har skrivit inte har
59     skrivit en referens [mm]
60     inte f- inte ens förstår var det är [mm]
61
62     .pt hu- hur ska man hantera detta [mm]
```

De studenter som Kim hänvisar till i rad 58 har kommit till Sverige från ett utomeuropeiskt land under senare år, och det som de inte *förstår* betraktas som något som de borde kunna: ”de förstår inte ens vad det är”. Den insikt som Kim har kommit till har gjort att hen säger sig fundera mycket på hur detta ska *hanteras* – vilket leder tankarna till något som är potentiellt problematiskt. Aktiviteten *hantera* stärker också bilden av läraren som en person i en överordnad position, med mandat och agens att bestämma. Även om så formellt är fallet, framträder Sams förhållningssätt i annan dager genom det återkommande bruket av *försöka*, som är något som man gör på vägen mot något, där utgången inte är given. Vi menar att de olika aktiviteterna som Sam och Kim kopplar till *läraren* exemplifierar dels den diskrepans som råder mellan lärarens och studenternas förväntningar och förståelse av uppgiften, dels mellan olika lärares skilda förhållningssätt. Vi vill påminna om att vi inte tror att Sam och Kim är unika, utan att de exemplifierar två vanligt förekommande lärare i utbildningssystemet.

Exempel 1–3 belyser således hur lärare, genom konstruktion av olika kategoribundna aktiviteter, beskriver relationen mellan kategorierna *lärare* och *student*, och genom detta konstruerar olika positioner för de två kategorierna i relation till varandra. I nästa avsnitt knyts resultaten till de teoretiska ramverk som lyftes inledningsvis i artikeln.

Diskussion

Som redan nämnts utgör de två olika intervjuerna något av motpoler i vårt material och de illustrerar två förhållningssätt gömda i det berömda glappet som beskrivs av Lea & Street (1998) vad gäller lärarens förväntningar och studenternas tolkning av dem. Våra intervjuer visar att de två lärarna konstruerar olika skyldigheter och moraliska förpliktelser mellan kategorierna *lärare* och *student*. Den ene konstruerar bilden av läraren som en som ska *försöka vara medveten* om att det finns orättvisor och svårigheter i samband med bedömning av texter, och som *sitter och jämför* tentor för att på så vis förklara för studenten att det inte är den språkliga ytan som står i fokus, utan *begriplighet*. Den andre läraren *ställer upp* på att träffa studenten för att gå igenom uppgiften, och ägnar då tid åt att undersöka studentens bakgrund, vilken kommer att utgöra förståelsebakgrund för läraren. Här synliggörs också vad som betraktas vara lärarens uppgift och direkta skyldighet. De lägger sig också på olika nivåer i sina svar vad gäller specifika förväntningar då den ena utgår från att alla – oavsett språklig bakgrund, kan ha svårigheter med att formulera sig språkligt, medan den andra förvänas

över bristande förväntade kunskaper, vilka kopplas till studentens ursprung och bakgrund.

En skillnad som framträder i de två intervjuerna är vad som står i fokus: texten eller studenten. Fokus på text kan vara ett tecken på vad Lea & Street (1998) benämner *färdighetsdiskurs* – där textytan blir central. Men, här bidrar ett tydligt fokus på texten till att studenten kan omtalas på ett neutralt sätt. I kontrast ser vi den andre läraren, som i hög grad kopplar ihop förmågan att skriva på svenska till studentens bakgrund. Att se till studentens personliga erfarenheter och situation kan vara ett uttryck för *AL-diskursen*, men i exemplen från Kim framställs studentens bakgrund mer som en förklaringsgrund till de fel som görs, än som utgångspunkt för utveckling.

Ytterligare en koppling till AL är lärarnas sätt att kategorisera sig själva och studenterna. Sam visar på en medvetenhet om studenters förutsättningar och ser det som sin uppgift att anpassa sig och möta deras behov genom att förklara och sikta på att vara rättvis, vilket kan härledas till *AL-diskursen*. Detta kan i sin tur kopplas till uttryck för en flerspråkig norm, där olika språkliga kompetenser är något som måste tas i beaktande – men som inte nödvändigtvis betraktas som problematisk. Sam beskriver kategorier i ett dynamiskt system, där hen bland annat relaterar sina egna erfarenheter till studentens. Som kontrast kategoriserar Kim sig själv och studenterna som kategorier med mer fasta positioner: det finns vissa saker man som lärare borde kunna förutsätta och frånvaron av dessa leder till mycket stark förvåning. Den kategoriseringen kan kopplas till *färdighets-* och *socialiseringsdiskursen*, och vidare till en enspråkig norm, dvs. studenten förväntas röra sig i riktning mot läraren, och avvikelser från den enspråkiga normen blir då att betrakta som ett potentiellt problem.

För att undersöka lärares förväntningar på sig själva och studenterna utgör MCA en fruktbar metod, även i ett intervjumaterial. Att undersöka hur lärare tillämpar kategorier och aktiviteter i beskrivningar av verkligheten (oavsett hur och om utsagorna speglar verkligheten), bidrar till att synliggöra förhållningssätt och perspektiv, samt de ofta outtalade förväntningar som finns i glappet.

Avslutande ord och framåtblick

I artikeln har vi visat exempel på hur två lärare förhåller sig på olika sätt till studenttexter med typiska andrapröksdrag. Det stämmer väl med vår erfarenhet

av att det råder olika uppfattningar om hur man kan betrakta och bedöma sådana texter – även i kollegier där det finns en föreställning om en samsyn. Detta blir särskilt komplext i tvärvetenskapliga utbildningar – såsom den lärarutbildning som är exemplet i vår undersökning, då studenter med olika förutsättningar möter lärare från olika ämneskulturer. Eftersom flerspråkiga studenter är en stor och växande grupp, behövs en diskussion om hur vi möter dessa studenters behov, så att *breddad rekrytering* också kan bli *breddat deltagande* i praktiken. Vilka förväntningar är rimliga: att denna växande kategori studenters texter bedöms utifrån en enspråkig eller en flerspråkig norm? Vi menar att ökad kunskap om andraspråksutveckling – och särskilt om hur den sker stegvis – bidrar till rimliga förväntningar och bättre förutsättningar för breddat deltagande. Dessa förväntningar innebär inte lägre krav, men kunskapen kan leda till en insikt om att studenternas väg mot målet kan se olika ut. Tidigare forskning med utgångspunkt i interimspråksteorin har visat att det är närmast omöjligt att helt och fullt sudda ut alla andraspråksdrag, vilket aktualiserar frågan om huruvida det är realistiskt att i ett utbildningssammanhang utgå ifrån en enspråkig norm. Vidare bör man då ställa sig frågan hur lärarnas förväntningar görs tydliga för studenterna, så att glappet minskar. Flerspråkiga studenters förutsättningar är fortfarande ett underbeforskat område. Här behövs mer kunskap, som inte enbart begränsas till hur studenterna skriver, utan också kunskap om de villkor, normer och attityder som råder i högre utbildning – bland annat i form av hur lärare pratar om studenterna och deras texter.

Noter

1. Utrikesfödda och födda i Sverige med två utrikesfödda föräldrar (Statistiska centralbyrån, 2022).

Referenser

- Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (s. 206–231). Vetenskapsrådet. Hämtad 20 oktober 2022 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet--en-forskningsoversikt.html>

- Eklund Heinonen, M., & Nyroos, L. (2023.) Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter. *Högre utbildning* 13(3), 14–28. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3864>
- Fitzgerald R., Housley W. & Butler C. (2009). Omnirelevance and interactional context. *Australian Journal of Communication* 36(3), 45–64.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(3), 145–157.
- Heritage, J. (1984), A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (Red.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (s. 299–345). Cambridge University Press.
- Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. I K. L. Fitch & R.E. Sanders (Red.) *Handbook of Language and Social Interaction*. (s. 103–147). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. Lerner, (Red.) *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. (s. 13–31). John Benjamins Publishing.
- Lea, M.R. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–296. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Magnusson, S. (2022). *Boosting young citizens' deontic status: Interactional allocation of rights-to-decide in participatory democracy meetings*. (Södertörn Doctoral Dissertations, 209). Södertörns högskola.
- Matsuda, P. & Cox, M. (2011). Reading an ESL writer's text. *Studies in Self Access Learning Journal*, 2(1), 4–14. <https://doi:10.37237/020102>
- Nyroos, Lina (2012). *The social organization of institutional norms: interactional management of knowledge, entitlement and stance*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9, 219–229. <https://doi.org/10.1007/BF00148128>
- Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology*, 2(4), 281–307. <https://doi.org/10.1191/1478088705qp045oa>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Blackwell Publishers.
- Schegloff, E. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. I M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Red.), *Conversational Repair and Human*

- Understanding* (Studies in Interactional Sociolinguistics). (s. 41–70). Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–241. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Statistiska centralbyrån. (2022). *Universitet och högskolor: Svensk och utländsk bakgrund för studenter och doktorander 2020–21*. (UF19-Högskolestuderande med utländsk bakgrund). Hämtad 25 maj 2023 från https://www.scb.se/contentassets/573976b127dc42c0b307be2aefe9e64b/uf0211_202021_sm_uf19sm2201.pdf
- Stokoe, E. (2012). Moving forward with Membership Categorization Analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies*, 14(3), 277–303. <https://doi.org/10.1177/1461445612441534>

Kontakt

Lina Nyroos
Lina.Nyroos@sh.se

Maria Eklund Heinonen
Maria.Eklund.Heinonen@sh.se

Vänligen citera som:

- Nyroos, L., & Eklund Heinonen, M. (2023). Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 330–348). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. <https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526>