

## Förutsättningar för akademisk litteracitet - andraspråksstudenters perspektiv

Malin Nordberg\*<sup>1</sup> och Helene Dahlström<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Umeå universitet, Sverige; <sup>2</sup>Mittuniversitetet, Sverige

Syftet med artikeln är att öka kunskapen om och förståelsen för hur studenter med svenska som sitt andraspråk upplever sina förutsättningar att utveckla akademisk litteracitet i högre utbildning. Teoretiska utgångspunkter utgörs av forskningsfältet *Academic Literacies* samt begreppet innanförskap. Studien bygger på intervjuer med 20 andraspråksstudenter som går förskolläro- eller F-3-grundläro- och lärutbildning. I resultatet vittnar studenterna om att de lagt ned mycket möda och kraft för att lyckas med studierna. De beskriver även resurser som stöttat dem såsom engagerade lärare och digitala verktyg. Färdighetsdiskursen med ett bristperspektiv är den mest framträdande diskursen som kommer till uttryck i studenternas berättelser. I resultatet framträder sådant som påverkar akademiskt innanförskap, såväl bidragande som hindrande faktorer. I diskussionen förs ett resonemang om hur en utbildning som möter upp och stöttar vidareutveckling av kunskaper i akademisk litteracitet hos andraspråksstudenter kan skapas.

*Nyckelord:* akademiskt skrivande, andraspråksstudenter, flerspråkighet, innanförskap, lärutbildning

### **Prerequisites for Academic Literacy – Second-Language Students’ Perspectives**

This article aims to enhance knowledge and understanding of how students with Swedish as a second language perceive their conditions for developing academic literacy in higher education. The theoretical framework is based on academic literacy and the concept of inclusion. The study draws on interviews with 20 second-language (L2) students enrolled in preschool teacher or F-3 primary teacher education programs. The findings reveal that students have invested significant effort and energy in order to succeed in their studies. They also highlight various supportive resources, including dedicated teachers and digital tools. A skills’ discourse, characterised by a deficiency perspective, emerges as the most prominent discourse in the students’ narratives. The results identify factors influencing academic inclusion, supportive as well as obstructive ones. The article discusses how higher education could be designed to meet the needs of second-language students and foster their academic literacy development.

*Keywords:* academic writing, multilingualism, second language learners, teacher education

### INLEDNING

Studenters möjligheter att utveckla akademiskt skrivande är av stor vikt för att lyckas med studierna (Wingate, 2015). Olika studentgrupper ges olika förutsättningar för detta. Universitetet har ett uppdrag om breddad rekrytering sedan 2002 vilket innebär att Sveriges högskolor och universitet ska arbeta för att: ”aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan” (SFS 1992:1434, 1 kap. 5 § fjärde stycket). Detta, tillsammans med det faktum att fler

---

\*Författarkontakt: Malin Nordberg, e-post: malin.norberg@umu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2025 Malin Nordberg & Helene Dahlström. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

*Citation:* Nordberg, M. & Dahlström, H. (2025). Förutsättningar för akademisk litteracitet - andraspråksstudenters perspektiv. *Högre utbildning*, 15(2), 64–78. <https://doi.org/10.23865/hu.v15.6206>

andraspråksstudenter lämnar gymnasieskolan med godkända betyg, har lett till att antalet andraspråksstudenter som studerar inom högre utbildning ökat (SCB, 2022).

Akademisk litteracitet handlar om att kunna använda det svenska språket i akademiska sammanhang. Inkluderat i begreppet är både att förstå akademisk text och att själv kunna producera den i tal och skrift. Enligt Wingate (2016) är akademisk litteracitet: ”the ability to communicate competently in an academic discourse community; this encompasses reading, evaluating information, as well as presenting, debating and creating knowledge through both speaking and writing” (s. 3). Genom att betrakta akademisk litteracitet som en samling av dessa förmågor blir det missvisande att utan nyanser hänföra brister i akademiska texter till en generell brist på kompetens hos studenter som har svenska som andraspråk (Wingate, 2016).

För att kunna genomföra och lyckas med en akademisk utbildning behöver studenterna lära sig att behärska det akademiska språket enligt Wingates (2016) definition. Beroende på vilken språklig bakgrund som studenterna har kan denna inläring ta olika lång tid (Blomström & Wennerberg, 2021). Det existerar alltså en klyfta gällande förutsättningar att erövra akademisk litteracitet mellan förstaspråksstudenter och andraspråksstudenter (Hathaway, 2015; Mellander et al., 2022). Akademisk litteracitet ur andraspråksstudenters perspektiv är således ett kunskapsområde som är relevant inom högre utbildning generellt, men i den här artikeln har vi avgränsat oss till lärarutbildningen.

Siekkinen och Sotevik (2023) bidrar med kunskap gällande akademisk litteracitet i förskollärarutbildning. De beskriver att studenterna förväntade sig en praktisk snarare än teoretisk utbildning och att de upplevde akademiskt läsande och skrivande som utmanande. Föreliggande artikel breddar denna kunskap med att specifikt studera andraspråksstudenters förutsättningar att utveckla akademisk litteracitet, vilket i sin tur är en förutsättning för att ta examen i den alltmer akademiserade lärarutbildningen som ges vid Sveriges universitet. I förlängningen är det av yttersta vikt att lärare kan vara förebilder för framtidens barn och föräldrar med olika förstaspråk.

Syftet med denna artikel är att öka kunskapen om och förståelsen för hur studenter med svenska som sitt andraspråk upplever sina förutsättningar att utveckla akademisk litteracitet i högre utbildning. Följande frågeställningar har väglett arbetet: (1) Vilken betydelse har studenternas bakgrund för att utveckla akademisk litteracitet enligt dem själva? (2) På vilka sätt beskriver studenterna att de utvecklar akademisk litteracitet?

#### FLERSPRÅKIGHET OCH AKADEMISKT SKRIVANDE I HÖGRE UTBILDNING

Den tidigare forskningen som presenteras omfattar både internationella och nationella studier. Denna forskning belyser utmaningar och strategier som är relevanta för studenter som genomför sin utbildning på ett språk som inte är deras modersmål. För dessa studenter innebär erövringen av akademisk litteracitet – förmågan att förstå och producera akademiska texter på utbildningens språk – ofta liknande förutsättningar, oavsett om de studerar i Sverige eller i andra delar av världen.

Övergång mellan gymnasium och universitetsstudier kan vara utmanande då de olika skolformerna ställer olika krav gällande akademiskt skrivande, vilket kan bli särskilt utmanande för andraspråksstudenter. I en longitudinell studie genomförd i Hongkong visade resultatet att övergången mellan det som motsvarar gymnasiestudier och universitetsstudier var den största utmaningen för andraspråksstudenter och dessa svårigheter blev synliga i informationsökning, läsande och att sammanfatta det som lästs (Morrison & Evans, 2018). Att andraspråksstudenter

upplever brister gällande språkkunskaper som akademiskt skrivande och att kommunicera sina kunskaper visade sig även i en fallstudie genomförd i Rwanda (Sibomana, 2016).

I en amerikansk fallstudie som fokuserar studenters uppfattningar om akademiskt skrivande beskriver Eldaba och Isbell (2018) att studenterna upplevde utmaningar och självtvivel gällande förmågan att skriva akademiskt. Forskarna framhåller vikten av att universiteten skapar arenor där frågor om möjligheter för andraspråksstudenters akademiska skrivande kan diskuteras. I en svensk kontext visar sig liknande resultat. Erixon Arreman och Erixon (2017) genomförde en studie som visar att utbildningsbakgrund spelar en betydande roll för hur förskollärostudenter uppfattar akademiskt skrivande. Forskarna observerade att de studenter som hade omfattande erfarenhet av och intresse för skrivande anpassade sig snabbt till den efterfrågade akademiska stilen. Dessa studenter beskrev sin utveckling i positiva ordalag. Å andra sidan kämpade de studenter som hade mindre erfarenhet av skrivande med att anpassa sig och efterlyste tydligare vägledning inom akademiskt skrivande. Denna studentgrupp upplevde bristen på återkoppling från lärare som ett hinder för deras akademiska framsteg. Forskarna följde 14 förskollärostudenter under deras förskolläroutbildning för att förstå hur de uppfattade och beskrev sin utveckling inom akademiskt skrivande. Resultaten visar bland annat vikten av akademiskt skrivande och tänkande som verktyg för ett mer reflekterande förhållningssätt till litteratur, styrdokument och framtida yrke. En annan svensk studie (Blåsjö & Josephson, 2017) visar att lärostudenter upplevde att det akademiska skrivandet tog mycket plats på bekostnad av andra ämnen, såsom metodik. Författarna identifierar fem punkter som ansågs vara konstruktiva för studenters akademiska lärande: att arbeta tillsammans, att få stöttning från lärare, att introduceras till akademiskt skrivande från början av utbildningen, att ha en strukturerad undervisning och slutligen att lärarna uppnår en gemensam förståelse.

I en amerikansk studie fann de Kleine et al. (2022) att texter skrivna av studenter som kom till USA före 12 års ålder hade stora likheter med studenter med engelska som modersmål. Deras slutsats är att det är viktigt att lärare har goda kunskaper om studenternas språkliga bakgrund för att kunna ge dem en anpassad undervisning som bäst gynnar deras lärande. Att använda sig av sitt förstaspråk som stöd för studierna kan vara mycket svårt, nästan omöjligt, visar en turkisk studie där 110 studenter deltog (Aptoula, 2022). Detta berodde på att undervisningen bedrevs på studenternas andraspråk och de nya kunskaperna var kopplade till andraspråket och var kunskaper som studenterna inte besatt på sitt modersmål. Dock beskrev studenterna att de ibland kunde använda sitt modersmål parallellt med engelskan i sitt skrivande. Studenterna beskrev två olika strategier att använda sitt modersmål på, dels att skriva på turkiska och sedan översätta till engelska och dels att tänka på turkiska och skriva på engelska. Parmegiani (2022) genomförde en intervention i USA där spansktalande andraspråksstudenter deltog. Parmegiani understryker vikten av att utmana enspråkighetsnormen och att implementera ett transspråkande förhållningssätt.

I en svensk kontext har det visat sig att både enspråkighetsnormen och flerspråkighetsnormen existerar sida vid sida i lärares förhållningssätt. Andraspråksstudenter möter ofta varierande respons på sina texter i läroutbildningen (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023; Nyroos & Eklund Heinonen, 2023). Resultaten i dessa studier visar varierande förväntningar från lärarna på andraspråksstudenternas akademiska texter och brist på en gemensam syn på bedömning av texterna. Vissa lärare betonade en enspråkighetsnorm genom att fokusera på de språkliga bristerna i studenternas texter, medan andra lärare tog hänsyn till studenternas olika förmågor separat och främjade en helhetssyn på deras utveckling, vilket kan relateras till en flerspråkighetsnorm. Det framkom att andraspråksstudenter står inför utmaningar när de

navigerar mellan lärarnas olika respons, som speglar både en enspråkighetsnorm med fokus på färdigheter och en flerspråkighetsnorm som betonar en helhetsutveckling. Dessutom visade lärarna i Nyroos och Eklund Heinonens (2023) studie olika förhållningssätt till sin roll som lärare. Ett förhållningssätt innebar att söka efter bakomliggande orsaker till studenters brister såsom att svenska inte är deras förstaspråk. Det andra förhållningssättet fokuserade mer på studenternas olika förmågor och möjlighet till utveckling. Nuottaniemi (2023) lyfter ytterligare ett förhållningssätt, nämligen att anta ”den solidariska lyssnarens roll” (Nuottaniemi, 2023, s. 460). Den solidariska lyssnaren ser andraspråksstudenterna som jämlikar och intelligenta individer som redan har språklig kompetens, eftersom de har lärt sig mycket om språk även om språket inte varit svenska.

Tidigare studier visar att utvecklandet av akademisk litteracitet involverar att öka motivationen för studierna (Boivin & Razali, 2013), att utveckla egna röster (Chen & Gao, 2022) och att utveckla sin identitet (Pfeiffer, 2018). En medveten satsning på metoder som stöttar akademiskt skrivande har positiv inverkan på studenternas lärande. Flertalet interventionsstudier inom området akademisk litteracitet visar att studenterna genom ett medvetet arbete ökar sina språkkunskaper (Boivin & Razali, 2013), lär sig effektiva metoder och metakognitiva strategier (De Silva, 2015; Teng et al., 2022). Den tidigare forskningen ramar in metoder som: processkrivande (Listyani, 2018), expressivt skrivande (Pfeiffer, 2018), lärarfeedback (Ruegg, 2018) och automatisk översättning (Ohashi, 2022).

En enkätstudie (Fox et al., 2014) där 641 kanadensiska studenter besvarade frågor om sina erfarenheter av att delta i ett språkprogram visade att variation av strategier ökade engagemanget hos studenterna. Sibomana (2016) beskriver olika strategier som studenterna använde sig av: ordböcker, att använda förstaspråket som tillgång, att skriva ett första utkast och sedan ge till kollegor för revidering samt att använda universitetets skrivstöd. Studenter uttryckte dock motstånd mot att använda skrivstödet då de ansåg att andra studenter såg det som något för dem som inte talade flytande engelska. Även lärare utgjorde stöd genom att ge råd eller extra tid men lärarna uttryckte också att dessa studenter inte borde läsa på universitetsnivå eftersom de medförde dubbla roller för lärarna. I en nyzeeländsk intervjustudie (Skyrme, 2018) beskrevs läraren som stöttande som gav tydliga och informativa instruktioner. Vikten av ordförståelse lyftes och studenterna beskrev att de samlade på viktiga ord, uttryck och formuleringar för framtida bruk. En litteraturstudie av 34 artiklar (Zhang & Zou, 2022) visade att Wikis, Google docs, offline ordbehandlare, Facebook, chattar och forum var de sex huvudtyperna av teknikstöd för kollaborativt skrivande. Vinster var: gruppinteraktion, stöttning i att reflektera, hitta fel och svagheter i texter, öka motivation och självförtroende samt ökade skrivglädje. Teknologier var ineffektiva när de inte var användarvänliga, när studenter inte lade ned tid på att planera och reflektera och när studenterna inte tog gemensamt ansvar för samskrivandet.

Sammantaget visar litteraturgenomgången att övergången mellan gymnasiestudier och universitetsstudier är särskilt svår för andraspråksstudenter. Dessa studenter upplever brister i sina språkkunskaper vilket kan bidra till tvivel på den egna förmågan och att det är svårt att använda sitt förstaspråk som stöd för studierna. Studier visar att det finns ett samband mellan akademisk litteracitet och motivation för studierna. Studier visar också att en medveten satsning på metoder som stärker akademisk litteracitet har en stöttande effekt på studierna och motivationen. Utifrån detta kan denna artikel bygga vidare på kunskapsområdet om andraspråksstudenters utvecklande av akademisk litteracitet.

## AKADEMISK LITTERACITET OCH INNANFÖRSKAP

För att förstå studenternas upplevelser av sina förutsättningar att utveckla akademisk litteracitet inom högre utbildning har vi valt att utgå från *akademic literacies* (Lea & Street, 2006) samt begreppet *innanförskap* (Brade 2017; Brade et al., 2014). Akademic literacies (AL) har sitt ursprung i New Literacy Studies (NLS) och är en förgrening med särskilt fokus på högre utbildning. Erövrande av akademisk litteracitet kan konstrueras genom tre olika diskurser: färdighetsdiskurs, socialiseringsdiskurs och akademisk litteracitetsdiskurs (Lea & Street, 2006, författarnas översättning).

*Färdighetsdiskursen* innebär att litteracitet ses som en individuell och kognitiv färdighet med ett bristperspektiv hos studenten. Inom detta perspektiv separeras språk och innehåll och fokus ligger på stavning, grammatik och textens form. Inom den *akademiska socialiseringsdiskursen* fokuseras process, funktion och kommunikation. Här är synen på studenten att denne är en lärande individ som ska socialiseras in i litteracitetsdiskursen. När socialiseringen är genomförd ses studenterna som bärare av samma diskurs som lärarna. Den *akademiska litteracitetsdiskursen* förstår litteracitet som något situationsbundet, kulturellt och ständigt föränderligt. Inom detta perspektiv fokuseras bland annat meningsskapande, makt, identitet och kritiskt förhållningssätt. Studenterna ses som nybörjare inom akademien med många egna erfarenheter av skrivande snarare än som ovana studenter (Grimm, 2003). Diskurserna ska inte ses som separerade från varandra eller motsägande. De inkluderar varandra och kan användas som verktyg för diskussion om skrivande inom högre utbildning på ett mångfacetterat sätt.

I artikeln används även begreppet *innanförskap* (Brade 2017; Brade et al., 2014) för att belysa studenternas positionering inom akademien. Innanförskap handlar om privilegium och inkludering och om att somliga studenter upplever innanförskap medan andra upplever utanförskap. De studenter som upplever innanförskap ser sig själva som en naturlig del av akademien. Brade et al. (2014) lyfter otillräckligheten i att vidga det akademiska innanförskapet och menar att det helt behöver brytas på grund av, fram till nu, alltför ineffektiva strategier för breddad rekrytering. Brade et al. problematiserar också den viktiga distinktionen mellan att *vara* privilegierad och att *känna sig* privilegierad och understryker att det inte är samma sak utan: ”att vara privilegierad är just att slippa känna sig privilegierad” (s. 4). Detta kan göra att innanförskapet tas som en självklarhet för privilegierade och kan då lättare vidmakthållas. Därmed kan detta begrepp hjälpa oss att få syn på missgynnande och exkluderande förhållningssätt inom högre utbildning. I tidigare forskning (se exempelvis Siekkinen & Sotevik, 2023) har begreppet använts som ett verktyg för att kunna diskutera studenternas erfarenheter och förväntningar av akademiska studier.

I föreliggande studie fokuseras andraspråksstudenters uppfattningar och erfarenheter av sina förutsättningar att utveckla akademisk litteracitet. Att inte ha svenska som sitt förstaspråk kan innebära ökade krav för andraspråksstudenter. De måste inte bara lära sig att använda det akademiska språket utan de förväntas också, enligt rådande enspråkighetsnorm, behärska sitt andraspråk fullt ut i skrift. En enspråkig norm innebär avsaknad av typiska drag från andra språk, vilket leder till att avvikelser i andraspråkstexter uppfattas som brister. Den normen kräver att andraspråksskribenter förväntas behärska båda språken på samma nivå som en förstaspråksskribent, vilket kan vara orealistiskt för dem som lär sig ett andraspråk senare i livet (García & Wei, 2014). Däremot innebär flerspråkighetsnormen att studenters flerspråkliga repertoar ses som en resurs istället för ett hinder. Att medvetet använda studenters flerspråkighet som

en resurs i undervisningen och möjliggöra användningen av alla språk i lärandet handlar om att se studenters bakgrund, språk och erfarenheter som tillgångar (Cummins, 2017).

#### STUDIENS GENOMFÖRANDE OCH ETISKA HÄNSYN

I studien har 20 andraspråksstudenter som går förskollärary- eller F-3-grundlärovet utbildning i olika terminer i utbildningen deltagit. Studenterna är födda i olika delar av världen: Afrika, Asien, Europa och Nordamerika, och har kommit till Sverige från femårsåldern och upp till vuxen ålder. Studiens design bygger på kvalitativa intervjuer och tematisk analys, där målsättningen har varit att förstå ett fenomen (studenters upplevelser om möjligheter att utveckla akademisk litteracitet) snarare än att beskriva specifika individers upplevelser.

Vi har skickat missiv med information om studien till alla förskollärary- och F-3-lärovetstudenter där vi har efterfrågat deltagande av studenter som har svenska som andraspråk. Totalt har 21 studenter kontaktat oss, men en av dem ångrade sig och har inte deltagit i studien. Vi har använt semistrukturerade intervjuer som har genomförts digitalt. Intervjuerna har varit mellan 30 och 60 minuter långa. Svaren har transkriberats och analyserats med hjälp av tematisk analys på två olika sätt, en induktiv och en deduktiv analys. Först har en induktiv tematisk analys genomförts (Braun & Clarke, 2006) utifrån våra frågeställningar. Analysen har genomförts i fem steg. I steg 1 har data transkriberats. I steg 2 har koder skapats och i steg 3 har koderna sorterats under potentiella teman. Steg 4 och 5 har inneburit att testa temana och slutligen namnge definitiva teman som har framkommit. Därefter har en deduktiv analys genomförts där studenternas uttalanden har etiketterats utifrån uttryck för olika diskurser med hjälp av begreppen: *Färdighetsdiskurs*, *Akademisk socialisationsdiskurs* och *Akademisk litteracitetsdiskurs* (Lea & Street, 2006, författarnas översättning) samt begreppet *innanförskap* (Brade et al., 2014).

Innan studien påbörjats har en etikprövning gjorts och godkänts hos Etikprövningsmyndigheten. Allt material har bearbetats och lagrats i enlighet med universitetets datasäkerhetsplan och i enlighet med EU:s allmänna dataskyddsförordning (GDPR, EUR-lex, 2016/679). Vi har utgått från Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer gällande sekretess, tystnadsplikt, konfidentialitet och avidentifiering. Studenterna har fått information skriftligt i missivet men även muntligt innan intervjun har genomförts. I samband med detta har studenterna gett sitt medgivande till att delta i studien. En av oss har vid studiens genomförande varit undervisande lärare för några av studenterna. Detta har inneburit att det gentemot dessa studenter har funnits en ytterligare etisk aspekt som har behövt beaktas. I informationen till studenterna har vi varit särskilt noga med att understryka att deras medverkan inte skulle påverka hur de har bedömts i den kurs de har läst. Den av oss som har undervisat har heller inte varit betygssättande i kursen, och utifrån detta har bedömningen gjorts att studenterna inte har stått i direkt beroendeställning till läraren och att denne därmed har kunnat genomföra intervjuer utan att studenterna har påverkats negativt.

#### FÖRUTSÄTTNINGAR ATT UTVECKLA AKADEMISK LITTERACITET – STUDENTERNAS UPPELVELSER

I detta avsnitt presenteras studiens resultat organiserat utifrån studiens två frågeställningar där resultatet av den induktiva analysen syns som teman. Resultatet av den deduktiva analysen utifrån de tre AL-diskurserna, *Färdighetsdiskurs*, *Akademisk socialisationsdiskurs* och *Akademisk litteracitetsdiskurs* (Lea & Street, 2006) samt begreppet *innanförskap* (Brade, 2017; Brade et al., 2014), presenteras fortlopande genom resultatavsnittet. Analysen pekar på stora olikheter i deltagarnas upplevelser, vilket redovisas i det följande.

*Bakgrunden – Vilken betydelse har den?*

I detta avsnitt redovisas resultatet kopplat till studiens första frågeställning. De två underteman som växt fram är: *Möjligheter för att utveckla akademisk litteracitet* med fem underkategorier och *Hinder för att utveckla akademisk litteracitet* med två underkategorier.

*Möjligheter för att utveckla akademisk litteracitet*

Fem underkategorier tematiserar möjliggörande och bidrar till konstruktionen av akademiskt innanförskap. Dessa är: (1) akademisk bakgrund i familjen, (2) intresse för språk, (3) att behärska flera olika språk, (4) tidigare erfarenheter av universitetsstudier samt (5) att ha läst kursen svenska 3 om gymnasiestudierna genomförts vid ett svenskt gymnasium.

Resultatet visar en heterogen studentgrupp med stor spridning gällande grundutbildning där merparten av studenterna inte studerat i svensk grundskola. Den utbildning som påbörjades i Sverige varierar utifrån studenternas ålder när de kom till landet. De yngre har gått gymnasium medan de äldre har gått på SFI eller Komvux. Många studenter har läst svenska på distans via privata utbildningar. Flera av studenterna har en högre utbildning sedan tidigare, exempelvis studier i konstvetenskap, datakunskap, litteratur, språk eller specialpedagogexamen.

Många studenter anser att det har stor betydelse om det finns (1) *akademisk bakgrund i familjen* eller inte. Detta uttrycktes av studenter med akademisk bakgrund såväl som studenter utan akademisk bakgrund. En student säger:

Jag har en mamma som har forskat och en pappa som jobbar som bibliotekarie på riksdagsbiblioteket. Så jag har med mig det väldigt mycket hemifrån också. (student 5)

Student 5 ger ett exempel på att studenter från familjer med akademisk utbildning har erfarenheter av akademiskt skrivande och läsande från hemmet. Att (2) *intresse för* och (3) *erfarenheter av flera språk* underlättar för att lära sig akademiskt läsande och skrivande framkommer också i analysen. En student menar:

Min mamma var tvåspråkig, trespråkig, så det gjorde att jag och mina syskon är intresserade av språk. Vi läste mycket hemma hos oss på olika språk och bibelns språk var viktigt hemma. (student 9)

Student 9 framhåller att möta flera olika språk har varit gynnsamt för att utveckla akademisk litteracitet. Något annat som bidrar till akademiskt innanförskap är (4) *tidigare universitetserfarenheter* där en student uttrycker:

Jag visste vad det handlade om, jag hade två utbildningar på universitet innan jag kom till Sverige. (student 2)

Studenterna beskriver stora skillnader mellan universitetsstudier i hemlandet och i Sverige gällande vad som förväntas av dem, vilket kan medföra att det ändå blir svårt att utveckla akademisk litteracitet:

Om jag ska vara ärlig. Det stor skillnad mellan Sverige och mitt land, det är helt annat system. Det är inte samma, absolut inte samma. Det skillnader från himmel och jord. I mitt land var det för det mesta föreläsningar och att vi skulle skriva av. Frågor på tentan kom från boken. Du måste skriva precis som det står i boken för att få godkänd. Du kan inte spekulera eller

tänka ut saker själv. Det är så skolsystemet är hos oss. Här i Sverige ska vi tänka mer själva och komma på saker. (student 14)

Student 14 ger uttryck för att även om tidigare universitetsstudier utgör en fördel kan det ändå upplevas utmanande att studera på universitetsnivå i Sverige. Att (5) *ha läst kursen svenska 3 om gymnasiestudierna genomförts vid svenskt gymnasium* beskriver studenter som en annan möjliggörande faktor i och med att undervisningen i svenska 3-kursen innehåller förberedelser inför universitetsstudier såsom att träna på olika vetenskapliga genrer samt olika referenshanteringssystem.

#### *Hinder för att utveckla akademisk litteracitet*

Två underkategorier tematiserar hinder för att utveckla akademiskt innanförskap. Dessa är: (1) att vara den första i familjen som läser på universitetsnivå och (2) att ha läst svenska som andraspråk om gymnasiestudierna genomförts vid ett svenskt gymnasium.

Några av studenterna berättar att de är de första i familjen som påbörjat en akademisk utbildning vilket kan betyda stor press både från en själv och från familjen som är kvar i hemlandet:

Jag är den första i familjen som har börjat till universitet, så det är liksom stort för mig och det kanske är därför jag är så hård mot mig själv. Att jag vill verkligen visa för dem att, jo, jag får säga vad jag tycker och jag får göra vad jag vill. För att det är mitt liv liksom det är inte du som bestämmer, det är jag. Så är det för mig i alla fall. (student 19)

Pressen att lyckas med studierna kan därmed bli hindrande på så sätt att kraven, både egna och andras, blir övermäktiga och i förlängningen bidrar till att motverka akademiskt innanförskap. Att vara den första i familjen som påbörjat en akademisk utbildning kan också enligt studenterna innebära att man har liten kännedom om vad akademiska studier innebär eller insikt i varför akademiskt läsande och skrivande är viktigt. Detta kan ha stor betydelse för hur väl rustade studenter känner sig när de börjar på universitetet, vilket exemplifieras av student 1:

Jag har ju inte akademiska föräldrar och det är typ alltså knappt någon i min släkt som har läst vidare på universitetet så att där har jag också blivit dåligt förberedd för det. Har aldrig pratats om universitet hemma hos mig. (student 1)

Student 1 beskriver hur en avsaknad av inblick i den akademiska världen blir hindrande och inte den språkliga kompetensen i sig. En alltför ytlig tolkning skulle annars kunna vara att studenten anses ha bristande språklig kompetens. Detta gäller förstås alla studenter som kommer från studieovana hem, men slår hårdare mot studenter som även har andra utmaningar med att bli en del av ett akademiskt sammanhang.

De studenter som läst svenska som andraspråk på gymnasienivå i Sverige beskriver att de inte förberetts för vidare studier utan att undervisningen fokuserade på användningen av svenska i vardagliga situationer.

Det var vanligt att vi ska bara skriva och lämna in. När jag inte kunde fick jag göra det muntligt, det var ganska lätt att klara den. (student 12)

Utifrån student 12:s beskrivning framgår att det inte har funnits formella krav på hur studenten skulle skriva. Detta kan ses som positivt och som en anpassning för att kunna kommunicera ett

ämnesinnehåll, men det ger inte förberedelse inför vidare studier då akademiskt skrivande är en viktig del av att lyckas med universitetsstudier.

#### HUR BESKRIVER STUDENTER SINA FÖRUTSÄTTNINGAR ATT UTVECKLA AKADEMISK LITTERACITET?

Redovisningen av studiens andra frågeställning är indelad i två underteman: *Förutsättningar inom utbildningens ram* med fyra underkategorier och därefter *Förutsättningar utanför utbildningens ram* med fem underkategorier.

##### *Förutsättningar inom utbildningens ram*

Fyra olika strategier som stöttat utvecklandet av akademisk litteracitet inom utbildningens ram har framträtt. Dessa är: (1) lärare, (2) att ta del av kursens utformning, (3) bibliotekets språkstöd samt (4) studiekamrater.

Det akademiska språket upplevs av studenterna som ytterligare ett språk som ska erövrats utöver det svenska allmänspråket:

Jag tyckte att det var väldigt svårt för att det akademiska språket känns ju som att lära sig, alltså nästan ett nytt språk på vissa sätt och så. Jag fick en chock när jag började universitetet faktiskt. Jag tyckte det var jättesvårt. Det tog jättelång tid för mig att komma in i att förstå hur man skulle läsa saker för att liksom få ut vad de menade. (student 4)

Student 4 ger uttryck för att känna sig oförberedd på att det akademiska språket ställer andra krav på läsande och skrivande än hon tidigare har mött.

Studenter uttrycker att de haft stort stöd av (1) *lärare* och lyfter bland annat vikten av att kunna få förtydliganden om vad som efterfrågas i olika uppgifter samt att lärare är tillgängliga och engagerade. Vad gäller (2) *att ta del av kursens utformning* beskriver studenter att kursrummet i lärplattformen kan vara stöttande om uppgifterna beskrivs tydligt och om det finns exempeltexter från tidigare studentkullar. Att använda (3) *bibliotekets språkstöd* beskrivs som mycket värdefullt men som något som flera studenter har dragit sig för att använda. Studenter beskriver att de först känt motstånd mot att ta kontakt med biblioteket för att inte sticka ut ur mängden och att de gärna sett att bibliotekets språkstöd integreras i det ordinarie kursinnehållet. Studenterna beskriver även (4) *studiekamrater* och främst studiegruppen som en viktig resurs. I de konstellationerna kan studenterna ställa frågor, diskutera och läsa varandras texter. Studenter beskriver även att andra studenter kan vara hindrande för dem i arbetet med att utveckla akademisk litteracitet. Detta beroende på huruvida de ses som en tillgång i gruppen eller inte. Beroende på vilket förstaspråk studenten har påverkas möjligheten att inkluderas i studiegruppen och grupparbeten. Studenter som har engelska som sitt förstaspråk beskriver att de har setts som tillgångar i sina studiegrupper och att de kunnat hjälpa till med läsning av engelsk litteratur och i gengäld fått hjälp med svensk grammatik och korrekturläsning. Studenter som däremot har andra förstaspråk, exempelvis turkiska eller somaliska, har inte samma erfarenheter. De beskriver hur andra studenter inte velat samarbeta med dem, hur de exkluderats ur grupper, inte fått skriva i gemensamma textdokument samt i värsta fall hänats för brister i det svenska språket. Dessa upplevelser av exkludering utgör således exempel på sådant som kan motverka ett akademiskt innanförskap. När studenten ses som en resurs för gruppen kan en akademisk socialisationsdiskurs alternativt en akademisk litteracitetsdiskurs anses råda, då studenten ses som en lärande individ. Då studenten inte

ses som en resurs för gruppen betraktas hen som en individ med brister och därmed råder färdighetsdiskursen.

#### *Förutsättningar utanför utbildningens ram*

De strategier och resurser utanför utbildningens ram som beskrivs är: (1) familj och vänner, (2) digitala verktyg, (3) förstaspråket som resurs, (4) ordlista med akademiska ord samt (5) extratid för skrivandet.

Att ta stöd av (1) *familj och vänner* är en vanligt förekommande strategi. Studenterna beskriver att de har fått stöttning av familjemedlemmar såsom partner, förälder eller syskon samt av vänner, tidigare arbetskamrater eller handledare. Hjälpen har ofta bestått av att korrekturläsa text eller som diskussionspartner.

Många av studenterna nämner (2) *digitala resurser* som resurs. Dessa utgjordes av: språkgranskande program, synonymletarprogram, översättningsprogram, talsyntesprogram, YouTube, Facebookgrupper och universitetets digitala skrivguide. Här kan flera olika diskurser rymmas. I de sammanhang där studenterna fokuserar mycket på stavning, grammatik och textens form, som exempelvis synonymletarprogram och Text till tal, kan färdighetsdiskursen ses som rådande. I andra sammanhang, som exempelvis i samband med olika Facebookgrupper kan däremot socialiseringsdiskursen ses som rådande då dessa grupper bidrar till att människor möts och kommunicerar.

Att använda (3) *förstaspråket som resurs* görs dels genom att använda förstaspråket som tanke-redskap, dels genom att läsa artiklar på förstaspråket. En student säger:

Nu skriver och tänker jag på svenska, men när jag måste gå mer på djupet tänker jag först på portugisiska och översätter sedan till svenska. Jag kan inte tänka djupt på svenska. (student 6)

Att läsa och skriva på svenska blir hindrande för student 6 och kan därmed bidra till att motverka ett akademiskt innanförskap. Genom att först läsa artiklar på sitt förstaspråk beskriver studenter att de därefter lättare kan tillgodogöra sig exempelvis en vetenskaplig artikel eller kurslitteratur. Den här strategin kan förstås som uttryck av akademisk litteracitetsdiskurs i och med att studenten använder sina tidigare erfarenheter och identitet som stöttning. Studenten använder sig av tidigare kunskaper och skapar verktyg som blir användbara, om än tidskrävande.

En fjärde strategi är att ha en (4) *ordlista med akademiska ord* som stöd. Student 15 beskriver:

Jag har alltid en lista bredvid mig med akademiska svenska ord som måste vara med, till exempel: hävda, lyfta, betona och så vidare. (student 15)

Strategin att använda synonymer och ordlistor uttrycker en färdighetsdiskurs där studenten har kodat av vissa ord som bör finnas med i akademiska texter. Här ligger fokus inte på menings-skapande eller textens förmåga att kommunicera utan ordlistan med akademiska ord blir som ett recept att följa för vilka ingredienser som texten ska innehålla.

Den sista strategin som beskrivs är att alltid planera in (5) *extratid för skrivandet*, att räkna med att uppgifterna kommer att ta mer tid än för studiekamraterna. Ett uttalande om denna strategi ges här:

Jag har en strukturerad metod. Jag börjar alltid mycket tidigt med akademiska uppgifter. Om jag bara ska skriva på svenska kan jag inte gå på djupet och utvecklas eftersom jag inte kan alla ord. Det är språket som hindrar mig. Då måste jag leta efter orden på engelska eller på portugisiska. Sedan får jag försöka översätta men inte med Google translate. Då blir det fel. Det blir en hel del försök med olika synonymer. (student 6)

Även student 6:s uttalande vittnar främst om en färdighetsdiskurs där studenten betonar vikten av att välja rätt ord och den möda som detta arbete innebär.

#### *Sammanfattning*

Studenterna rapporterar alla om att de lagt ned mycket möda och kraft för att lyckas, att de varit målmedvetna och satt höga mål för sig själva. Resultatet visar att studenterna gynnas av tillgång till ett antal resurser, exempelvis engagerade lärare, stöttning av andra studenter och digitala resurser, samt strategier såsom att använda sitt förstaspråk som ett verktyg eller att avsätta extratid för sina studier. Bidragande för akademiskt innanförskap är: akademisk bakgrund i familjen, intresse för språk, att behärska flera olika språk, tidigare erfarenheter av universitetsstudier, att ha läst kursen svenska 3 på gymnasiet, engelska som modersmål samt att läsa, skriva och tänka på sitt modersmål. Hindrande för akademiskt innanförskap är att vara den första i familjen som läser på universitetsnivå, press både från sig själv och familjen och att ha läst svenska som andraspråk vid svenskt gymnasium. Sammantaget krävs alltså mer av denna studentgrupp för att möjliggöra ett akademiskt innanförskap än av studenter som har svenska som sitt förstaspråk.

Resultatet av studenternas upplevelser visar exempel på alla tre diskurser: *färdighetsdiskurs*, *akademisk socialisationsdiskurs* och *akademisk litteracitetsdiskurs*, där färdighetsdiskursen är den mest framträdande av dem. Inom *färdighetsdiskursen* framträder ett fokus på stavning, grammatik, textens utformning och ett bristperspektiv på studenten. Inom *akademisk socialiseringsdiskurs* framträder studenten som resurs för gruppen med fokus på kommunikation och att arbeta i grupp. Inom *akademisk litteracitetsdiskurs* framträder studenten som en lärande individ med tidigare erfarenheter och där dennes identitet utgör stöd för att utveckla akademisk litteracitet.

#### UTMANINGAR OCH MÖJLIGHETER FÖR ANDRASPRÅKSSTUDENTER

Resultatet av studien som presenteras i denna artikel visar likheter med tidigare studier på många punkter. Som i Erixon Arremans och Erixons (2017) studie visar sig utbildningsbakgrunden spela en viktig roll för uppfattningen om akademiskt skrivande liksom lärarstöd (Blåsjö & Josephson, 2017). Likt Morrison och Evans (2018) resultat har studenterna upplevt övergången mellan gymnasium och universitet som utmanande, att befintliga språkkunskaper inte räcker till (jfr Sibomana, 2016) samt att studenterna tvivlar på sin förmåga att skriva akademiskt (jfr Eldaba & Isbell, 2018). Detta skulle kunna höra samman med det förskollärostudenterna i Siekkinens och Soteviks (2023) studie uttrycker, att förskollärostudenterna var mer teoretisk än studenterna väntat sig. Studenterna i den studien beskriver sig som praktiker och upplever att akademiskt skrivande och läsande blir utmanande. Här kan vi ställa oss frågan om studenterna ska behöva känna att de måste välja mellan att se sig som praktiker eller teoretiker, eller om det är möjligt att definiera sig som både och.

I denna studie beskriver studenterna att läraren utgör ett viktigt stöd, att exempeltexter är stödjande samt egenskrivna akademiska ordlistor. Liknande resultat visar en nyzeeländsk studie (Skyrme, 2018). Andra likheter är studenternas beskrivningar av olika strategier som att använda synonymordlistor och universitetets skrivstöd men med ett visst motstånd mot att använda dem (jfr Sibomana, 2016). Studenterna i studien beskriver även användningen av digitala verktyg såsom Facebook och olika programvaror vilket överensstämmer med Zhangs och Zous (2022) litteraturstudie. Det finns också exempel på resultat som skiljer sig från tidigare studier. I intervjuerna i denna studie framkommer att studenter använde sitt förstaspråk som stöd för studierna. Studenterna beskriver att de använder förstaspråket som tankeredskap, alternativt läser artiklar

på sitt förstaspråk och nyttjar därmed tidigare kunskaper och erfarenheter. I en turkisk studie (Aptoula, 2022) däremot beskrivs detta som nästan omöjligt på grund av att studenterna inte hade ord för det som studeras på modersmålet. Om möjligheten att använda sig av sitt förstaspråk finns bör det uppmuntras, då förstaspråket dels stödjer studierna, dels stärker individens identitet. Utifrån det resonemanget blir det tydligt att studenters förstaspråk kan användas som resurs i akademiska studier och att utbildningen bör uppmuntra detta.

I intervjuerna med studenterna konstrueras alla tre diskurser för AL: *färdighetsdiskurs*, *akademisk socialisationsdiskurs* och *akademisk litteracitetsdiskurs* (Lea & Street, 2006), där färdighetsdiskursen framträder tydligast. Det innebär att studenterna upplever att både lärares och den egna synen på dem som andraspråksstudenter mest präglas av ett *bristperspektiv* framför *akademisk socialisationsdiskurs* och *akademisk litteracitetsdiskurs*. Studenternas upplevelse av en rådande bristdiskurs bidrar med viktig information för utbildningens utformning och universitetslärares förhållningssätt till sina studenter. Med ett bristperspektiv följer ett förhållningssätt där studenterna ses som okunniga och som några som behöver kompenseras. Om de andra två diskurserna får större utrymme kommer studenterna istället att ses som resurser för gruppen med tidiga erfarenheter som är av vikt. Samtal inom lärarkollegiet om vilken syn och vilket förhållningssätt gentemot studenterna som råder blir därmed av största vikt. Kan Nuottaniemis (2023) idé om ”den solidariska lyssnarens roll” (s. 460), där andraspråksstudenter betraktas som jämlikar och redan språkligt kompetenta, vara ett användbart förhållningssätt?

Gällande studenternas positionering inom akademien, akademiskt *innanförskap* (Brade, 2017; Brade et al., 2014), visar resultatet att beroende på vilket förstaspråk studenten har påverkas möjligheten att inkluderas i studiegruppen och grupparbeten. Studenter med engelska som förstaspråk ses som tillgångar i studiegrupperna och den engelskspråkiga studenten kan hjälpa till med engelsk litteratur. Studenter med turkiska eller somaliska som förstaspråk ses istället som belastningar för gruppen. Utifrån detta framträder således en bild av att gruppen andraspråksstudenter är mycket heterogen och olika studenter ges olika möjlighet att utveckla akademisk litteracitet och positionera sig inom akademien. Här kan utbildningen ta ett ansvar för att sträva efter att utjämna olika förutsättningar för alla andraspråksstudenter. Vi föreslår dock ett särskilt fokus på studenter inom gruppen som har svårare än andra att utveckla akademiskt innanförskap. Här vill vi understryka att särskilt ansvar också kan behöva tas för andra missgynnade grupper exempelvis utifrån socioekonomisk status. Brade et al. (2014) beskriver att det inte räcker med att vidga det akademiska innanförskapet, utan att hela systemet bör brytas. Brade et al. problematiserar att innanförskapet tas som en självklarhet för dem som innefattas i det, vilket bidrar till att systemet vidmakthålls. Så länge det finns ett akademiskt innanförskap finns även ett akademiskt utanförskap. Genom att ta ansvar för att bryta detta system kan lärarutbildningen göra skillnad och skapa en utbildning där alla studenter inkluderas.

Utifrån ovanstående resonemang väcks frågan: Hur kan vi skapa en utbildning som möter upp och stöttar vidareutveckling av andraspråksstudenters akademiska läsande och skrivande? Studien visar att andraspråksstudenterna är fokuserade och hårt arbetande studenter. Färdighetsdiskursen och bristperspektivet rimmar illa med detta resultat och behöver utmanas. Två svenska studier (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023; Nyroos & Eklund Heinonen, 2023) visar att studenternas studiesituation blir än mer utmanande då olika lärare har olika förhållningssätt. Studenterna möter lärare som utgår från en enspråkighetsnorm med fokus på färdigheter, men även lärare som utgår från en flerspråkighetsnorm som betonar en helhetsutveckling. Parmegiani (2022) framhåller att enspråkighetsnormen behöver utmanas, vilket vi ställer oss bakom. Med en utbildning som i större utsträckning bygger på en akademisk litteracitetsdiskurs kan studenters

tidigare erfarenheter och kunskap tas tillvara, vilket skulle bidra till att motverka akademiskt utanförskap. Att utvecklande av akademiskt läsande och skrivande även inbegriper att få utveckla en egen röst (Chen & Gao, 2022) och identitet (Pfeiffer, 2018) har visats i tidigare studier. Att ge förstaspråket giltighet och betydelse (jfr Pfeiffer) kan vara en väg till att som andraspråksstudent få lära på mer likvärdiga villkor. Med flerspråkighetsnormen som utgångspunkt där användningen av alla språk involveras i lärandet (Cummings, 2017) kan högre utbildning utvecklas och i förlängningen också hela samhället.

#### FÖRFATTARBIOGRAFIER

**Malin Norberg** är universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet, och har tidigare arbetat som grundskollärare och universitetsadjunkt. Hennes forskningsintressen rör främst kommunikation, literacy och lärande ur ett multimodalt perspektiv, men även flerspråkiga elevers lärande, akademisk literacy, mångfald och inkluderingsfrågor.

**Helene Dahlström** är universitetslektor i pedagogik vid Mittuniversitetets Institution för utbildningsvetenskap i Sundsvall och har tidigare arbetat som grundskollärare, specialpedagog och universitetsadjunkt. Hennes forskningsintressen är elevers förutsättningar för lärande, multimodalitet, literacy, mångfalds- och inkluderingsfrågor.

#### REFERENSER

- Aptoula, Y. N. (2022). Exploring academic literacy practices of graduate students in English language teacher education programmes at English-medium universities in Turkey. *Literacy*, 56, 174–183, <https://doi.org/10.1111/lit.12279>.
- Blomström, V. & Wennerberg, J. (2021). *Akademiskt läsande och skrivande* (Andra upplagan). Studentlitteratur.
- Blåsjö, M. & Josephson, O. (2017). Möten i domäner: Uppsatsarbete i styrda strukturer. I P.-O. Erixon & O. Josephson (Red.) *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarytbildningen* (ss. 127–152). Studentlitteratur.
- Boivin, N. & Razali, H. (2013). Content and language integration in the institute of teacher education - redesigning the EAP foundation programme. *Malaysian Journal of ELT Research*, 9(2), 1–18.
- Brade, L. H. (2017). *Vi, de neutrals: Skitser til udfordring af akademisk forståelse*. Genusvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Brade, L. H., Schmitt, I. & Sandell, K. (2014). *Bryt innanförskapet i akademien! Förslag för hur en kan arbeta inom akademien med jämställdhet, mångfald och likabehandling för en ökad rättvisa och jämlikhet*. Genusvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101, <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chen, W. & Gao, J. (2022). Creating an online community of inquiry: learner practice and perceptions of community-based feedback giving in academic writing. *Computer Assisted Language Learning* 37(3), 493–520, <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2043381>
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- de Kleine, C., Lawton, R. & Fenster, M. (2022). Understanding students' linguistic histories at the community college: The effect of age of arrival on the written language of resident L2 students. *Community College Journal of Research and Practice*, 1–12, <https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2133029>
- De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301–323, <https://doi.org/10.1177/1362168814541738d>

- 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>
- Eldaba, A. A. & Isbell, J. K. (2018). Writing gravity: International female graduate students' academic writing experiences. *Journal of International Students*, 8(4), 1879–1890, <https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.236>
- Erixon, Arreman, I. & Erixon, P.-O. (2017). En gränsöverskridare på väg mot professionellt habitus. I P.-O. Erixon & O. Josephson (Red.), *Kampen om texten: Examensarbetet i lärarutbildningen* (ss. 79–96). Studentlitteratur.
- Fox, J., Cheng, L. & Zumbo, B. D. (2014). Do they make a difference? The impact of English language programs on second language students in Canadian universities. *TESOL Quarterly*, 48(1), 57–85, <http://www.jstor.org/stable/43267949>
- García, O. & Wei, L. (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- GDPR, EUR-Lex. (2016/679). *Allmänna dataskyddsförordningen*. <https://eur-lex.europa.eu/SV/legal-content/summary/general-data-protection-regulation-gdpr.html>
- Grimm, N. M. (2003). In the spirit of service: Making writing center research a “Featured Character”. I M. Pemberton & J. Kinkead (Red.), *The center will hold critical perspectives on writing center scholarships* (ss. 41–57). Utah State University Press.
- Hathaway, J. (2015). Developing that voice: locating academic writing tuition in the mainstream of higher education, *Teaching in Higher Education*, 20(5), 506–517, <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1026891>
- Lea, M. R. & Street, B. V. (2006). The “Academic Literacies” model: Theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377, [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504\\_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11)
- Listyani. (2018). Promoting academic writing students' skills through "Process Writing" strategy. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4).
- Mellander, E., Gustafsson, J.-E., Lind, P., & Sundberg, G. (2022). ”Sverige måste krympa kunskapsgapet bland vuxna”. *Dagens nyheter*, 2 maj 2022.
- Morrison, B. & Evans, S. (2018). “Supporting non-native speaker student writers making the transition from school to an English-medium university”. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 1–20, <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0001>
- Nuottaniemi, A. (2023). *Flerspråkighetens gränser - språkdidaktik på (o)jämlig grund i migrationernas tid*. Umeå, Diss. Bokförlaget h:ström Text & Kultur.
- Nyroos, L. & Eklund Heinonen, M. (2023). Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning I M. Nelson, M. Michanek, M. Rydell, S. Sayehli, K. Skogmyr, M. Gunlög Sundberg (Red.), *Språk i praktiken - i en föränderlig värld: Rapport från ASLA-symposiet, Stockholms universitet, 7–8 april 2022* (ss. 330–348). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. ASLA:s skriftserie / Association suédoise de linguistique appliquée
- Ohashi, L. (2022). The use of machine translation in L2 education: Japanese university teachers' views and practices. I B. Arnbjörnsdóttir, B. Bédi, L. Bradley, K. Friðriksdóttir, H. Garðarsdóttir, S. Thouésny & M. J. Whelpton (Red.), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (ss. 308–314). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1476>
- Parmegiani, A. (2022). Translanguaging in a bilingual writing programme: the mother tongue as a resource for academic success in a second language, *Language, Culture and Curriculum*, 35(3), 290–302, <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2050742>
- Pfeiffer, V. (2018). Literacies: skills and practices in developing writing identity. *Per Linguam*, 34(1), 60–76, <https://doi.org/10.5785/34-1-741>
- Ruegg, R. (2018). The effect of peer and teacher feedback on changes in EFL students' writing self-efficacy, *The Language Learning Journal*, 46(2), 87–102, <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.958190>

- SCB (Statistiska centralbyrån). (2022). *Befolkningens utbildning 2022*. Sverige, [https://www.scb.se/contentassets/1b5417716c8d4b3d888d009fb3e3e6b/uf0506\\_2022a01\\_sm\\_a40br2309.pdf](https://www.scb.se/contentassets/1b5417716c8d4b3d888d009fb3e3e6b/uf0506_2022a01_sm_a40br2309.pdf)
- SFS 1992:1434. *Högskolelagen*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434/)
- Sibomana, E. (2016). We know what to say, we know what to write, but we don't know how. -The challenges of becoming academically literate in a new linguistic and social-cultural space. *Education As Change*, 20(2), 123–144, <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/747>
- Siekkinen, F. & Sotevik, L. (2023). ”Jag är bättre på det praktiska”: Förskollärostudenters perspektiv på den akademiska utbildningen. *Högre utbildning*, 13(1), 17–28, <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3790>
- Skyrme, G. (2018). Learning to write in the university after the writing course is over: what helps second language writers?, *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1274–1286, <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1477741>
- Teng, M. F., Qin, C. & Wang, C. (2022). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition Learning* 17, 167–190, <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wingate, U. (2015). *Academic literacy and student diversity: the case for inclusive practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, <https://doi.org/10.21832/9781783093496>
- Wingate, U. (2016). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51, 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>.
- Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of worlds? Towards an English for Academic Purposes. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481–495.
- Zhang, R. & Zou, D. (2022). Types, features, and effectiveness of technologies in collaborative writing for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2391–2422, <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1880441>