

”Jag är bättre på det praktiska”: Förskollärarstudenters perspektiv på den akademiska utbildningen

Frida Siekkinen* & Lena Sotevik

Göteborgs universitet, Sverige

I denna artikel undersöks hur studenter på förskollärarutbildningen vid Göteborgs universitet beskriver sina förväntningar på och upplevelser av den akademiska utbildningen. Med bakgrund i skrivningar och riktlinjer kring breddad rekrytering och breddat deltagande är frågan om akademisk kultur och akademiskt innanförskap aktuell, mer sällan har dock ett studentperspektiv beaktats. Förskollärarprogrammet är en av de utbildningar där studenter kommer från studieovana hem, vilket innebär att de utgör en underrepresenterad grupp sett till hela sektorn högre utbildning. Artikeln bygger på en mindre intervjustudie med sju studenter som vid tillfället läste sin sista termin på förskollärarutbildningen. Resultaten visar att studenterna har haft yrkets praktiska delar som sin utgångspunkt vid valet till förskollärare och inte förväntat sig en så teoretisk utbildning. Studenterna beskriver de moment i utbildningen som förutsätter akademisk litteracitet, såsom att läsa vetenskaplig text och skriva akademiskt, som utmanande. Vidare beskriver studenterna att kraven från utbildningens sida är otydliga och skiljer sig åt mellan kurser. Studenterna positionerar sig främst som praktiker, både i relation till yrket och till utbildningen som förskollärare.

Nyckelord: högre utbildning, förskollärarutbildning, akademisk kultur, breddat deltagande, utbildningsbakgrund

“I have better practical skills.” Pre-school teacher students’ perspective on the academic education

This article examines how students in preschool teacher education at the University of Gothenburg describe their expectations and experiences of academic education. Based on guidelines and policies concerning widening recruitment and widening participation the question of academic culture and academic inclusion is relevant. However, in this respect, a student perspective has more rarely been considered. The preschool teacher education is one of the educations where the student group comes from homes unaccustomed to studying, which means that they are an under-represented group in relation to the entire higher education sector. The article is based on a small interview study with seven students who were currently studying their last semester of preschool teacher education. The results show that the students have had the practical parts of the profession as their starting point in the choice of becoming preschool teachers and did not expect such a theoretical education. The students describe the parts of the education that require academic literacy, such as reading scientific text and writing academically, as challenging. Furthermore, the students describe that the requirements from the education are unclear and differ between courses. The students position themselves primarily as practitioners, both in relation to the profession and to the education as preschool teachers.

Keywords: higher education, preschool teacher education, academic culture, widening participation, educational background

*Författarkontakt: Frida Siekkinen, e-mail: frida.siekkinen@gu.se

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

©2023 Frida Siekkinen & Lena Sotevik. 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: Siekkinen, F. & Sotevik, L. (2023). «Jag är bättre på det praktiska»: Förskollärarstudenters perspektiv på den akademiska utbildningen», *Högre utbildning*, 13(1), 17–28. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3790>

INLEDNING

Under de senaste årtiondena har studenters utbildningsbakgrund och universitetets uppdrag kring breddad rekrytering och breddat deltagande varit återkommande teman inom forskning och utbildningspolitisk diskussion (t.ex. Beach & Puaca, 2014; Byrom, 2009; Cholewa & Ramaswami, 2015; Foskett, 2002; Hayton et al., 2015; Lightfoot, 2010; McKay & Devlin, 2014; Martinsson, 2009; Thomas, 2014; Thunborg et al., 2012, 2013). Enligt Universitets- och högskolerådet (2016) saknas dock i stor utsträckning studentperspektiv på breddat deltagande i forskning om högre utbildning. I denna artikel undersöks därför studenternas perspektiv på förskollärarytbildningen utifrån frågeställningen: hur positionerar sig studenterna i relation till akademisk utbildning? Med utgångspunkt i begreppen *akademiskt innanförskap*, *akademiskt habitus* och *akademisk litteracitet* diskuteras studenters förväntningar på och erfarenheter av akademisk utbildning.

Förskollärarytbildningen har successivt blivit en alltmer akademisk utbildning som i omgångar förlängts till dagens 3,5 år (Prop. 2009/10:89; Tellgren, 2008). En stor andel studenter på förskollärarytbildningen kommer från så kallade studieovana hem (Beach & Puaca, 2014; Göteborgs universitet, 2018; Universitets- och högskolerådet, 2016), de studenter som vanligtvis brukar omfattas av universitetens åtgärder för breddad rekrytering och breddat deltagande. Förskollärarytbildningen har därmed ett studentunderlag som skiljer sig åt från många andra utbildningar och som är underrepresenterade på universitet och högskolor som helhet (Thunborg et al., 2012; Universitets- och högskolerådet, 2016). I en rapport från Göteborgs universitet (2018) framkommer även att studenterna på förskollärarytprogrammet vid universitetet också är bland de studenter som har lägst meritpoäng från gymnasiet i relation till hela lärarytutbildningen. Rapporten visar dessutom att många av studenterna på utbildningen upplever det som ganska svårt att klara av den utbildningsvetenskapliga kärnan jämfört med den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) och uppger att de har svårigheter med att läsa och skriva akademiska texter. Förskollärarytutbildningen blir därmed synnerligen intressant i relation till breddad rekrytering och breddat deltagande.

Utbildningspolitisk kontext

Den breddade rekryteringen och det breddade deltagandet ska möjliggöra för alla studenter att få utbildning på lika villkor. Föräldrars utbildningsnivå är den mest avgörande faktorn som påverkar i vilken utsträckning studenter påbörjar högskole- och universitetsstudier (Universitets- och högskolerådet, 2015). I en rapport från Universitetskanslersämbetet (UKÄ) om högre utbildning i Sverige framkommer att trots de satsningar som gjorts för breddad rekrytering vid svenska universitet och högskolor kvarstår den sociala snedrekryteringen. I rapporten konstaterar Kahlroth (2019, s. 5) att: "Ju högre utbildningsnivå föräldrarna har, desto större är sannolikheten att en ungdom påbörjar en eftergymnasial utbildning." Studenter från studieovana hem är på så vis underrepresenterade i högskoleutbildning och den utbildningsnivå föräldrarna har påverkar i sin tur även vilken inriktning på studier som studenterna väljer (jfr Beach & Puaca, 2014).

Ambitionen kring breddad rekrytering innebär ett aktivt arbete med *inkluderande studier* som innebär att ge möjligheter för alla studenter "att bedriva och klara av sina studier" (Göteborgs universitet, 2016, s. 2), vilket bland annat innebär att se till att olika typer av stödåtgärder för studenterna ingår under hela utbildningens gång (jfr Leathwood, 2006; Universitets- och högskolerådet, 2016). Socioekonomiska förutsättningar ska därmed inte påverka studenternas studieprestation och genomströmning på utbildningarna. Universitetens och högskolornas arbete med breddad rekrytering och de olika stödåtgärder som riktats mot studenterna har

dock mött kritik för att vara för individualistiska. Kritiken handlar även om att idén om den självständiga studenten grundar sig på västerländska medelklassideal som sedan reproduceras i och med de stödåtgärder som görs tillgängliga för studenterna (Leathwood, 2006; Martinsson, 2009). Enligt Martinsson (2009) skrivs just valet av utbildning fram som det största problemet för breddad rekrytering, där studenter med arbetarklassbakgrund antas välja utifrån tradition medan medelklassen är mer rationell i sina val. Martinsson menar vidare att själva problemformuleringen för breddad rekrytering också leder till vilka typer av åtgärder som förespråkas, där fokus läggs på individuella lösningar som att exempelvis få in talangfulla arbetarklasstudenter till universiteten medan de andra lämnas kvar.

Rekryteringen av underrepresenterade grupper i och med den breddade rekryteringen har också fått kritik som grundar sig i en rädsla för lägre eller fallande standard i högre utbildning, med särskilt fokus på dessa studenters akademiska skrivande (French, 2013). French (2013, s. 239) menar att kritiken mot breddad rekrytering och breddat deltagande yttrar sig som en form av "moralpanik" (jfr Lea & Street, 1998; Lillis, 2001). I relation till högre utbildning i Sverige såväl som internationellt diskuteras över lag dessutom studenters bristande förmåga vad gäller skrivande som ett tilltagande problem för högskolor och universitet (Lindström, 2017, maj; Strand, 2000; Universitets- och högskolerådet, 2016; Widell, 2013, 22 januari). De upplevda problemen och deras lösningar förläggs därmed hos studenterna och inte hos universitetet eller utbildningen i sig, trots att det inte finns belägg för att studenter idag skriver sämre än tidigare (Kann, 2017, oktober; Lennartson-Hokkanen, 2016; Lillis, 2001; Lillis & Turner, 2001; Malmström, 2017).

Perspektiv på utbildning och akademisk kultur

I diskussioner om breddad rekrytering talas ofta om vilka grupper som är underrepresenterade på universitetet, ett annat perspektiv är i stället att tala om en överrepresentation av svenskfödda från studieovana hem (Brade, 2017). Brade et al. (2014) efterlyser en diskussion om det akademiska *innanförskapet*, det vill säga de privilegier som inkluderar vissa. De menar att fokus allt som oftast läggs på dem som exkluderas och är i utanförskap, vilket riskerar att osynliggöra de strukturer och normer som råder i den akademiska kulturen. Brade (2017) beskriver hur universitetsanställda med föräldrar som själva har akademisk bakgrund upplever sin närvaro på universitet som "självklar" och sin egen position som "neutral", vilket Brade tolkar som att det inom universitet finns bristande insikt om de strukturella förhållanden som gynnar vissa grupper.

Att tillhöra det akademiska innanförskapet kan också ses utifrån tillgången till *kulturellt kapital* (Bourdieu, 1986) och det som av Trondman (1994) beskrivs som att ha ett *akademiskt habitus*, vilket gör att studenter från studieovana hem lättare kan navigera bland de ofta outtalade förväntningar som finns inom universitetet. Den klassbakgrund och det habitus som följer med denna kommer att påverka hur personer ser på sina egna möjligheter att ingå i ett socialt och kulturellt sammanhang (Bourdieu, 1977). Många studenter från studieovana hem känner sig därför främmande inför högskolekontexten och den akademiska kulturen. Klassbakgrund, såsom bakgrund från studieovana hem, visar sig också vara den faktor som i största utsträckning genererar en känsla av utanförskap i akademien jämfört med andra bakgrundsfaktorer, exempelvis kön och etnicitet (Thunborg et al., 2012). I relation till forskollärarstudenter upplever de i högre utsträckning än andra studentgrupper att den akademiska kulturen känns främmande och många upplever en "vilsenhet" i den akademiska världen (Söderman, 2022).

Förväntningar och kulturen inom akademiska utbildningar består i sin tur av vissa dominerande och situerade läs- och skrivpraktiker i form av en *akademisk litteracitet* som värderas högt inom utbildning (Lea & Street, 1998), men som inte explicit lärs ut till underprivilegierade grupper. Därmed gynnas de studenter som redan är privilegierade i utbildningsväsendet (Lennartson-Hokkanen, 2016). Synen på akademisk litteracitet och dess koppling till identitet innebär också att studenter kan ha svårt att känna igen sig i de läs- och skrivpraktiker som förespråkas inom högre utbildning (Bläsjö & Wittek, 2017; French, 2013; Lea & Street, 1998). Centralt för breddad rekrytering och breddat deltagande bör därför vara att avmystifiera akademiska diskurser (McKay & Devlin, 2014).

Vår teoretiska ingång problematiserar den akademiska kulturens normer och praktik i stället för att problematisera studenternas förkunskaper och prestationer. I den här artikeln är det studenternas perspektiv på akademisk utbildning, och hur de själva positionerar sig gentemot den, som står i fokus.

Intervjuer med förskollärarstudenter

För att undersöka förskollärarstudenters beskrivningar av akademisk utbildning genomfördes en mindre kvalitativ intervjustudie under läsåret 2018/2019 med sju förskollärarstudenter. Studenterna läste vid tidpunkten för intervjuerna sin sista termin på förskollärarprogrammet vid Göteborgs universitet och hade terminen dessförinnan skrivit sitt examensarbete och då fått språkhandledning i samband med uppsatsskrivandet. Språkhandledningen var frivillig och erbjöds alla cirka 80 förskollärarstudenter som skrev examensarbete höstterminen 2018. De åtta studenter som tog del av denna valbara språkhandledning under höstterminen fick en förfrågan via e-post om att delta i en intervju, varav sju av de tillfrågade valde att delta. Tre av intervjuerna har skett parvis eftersom studenterna skrev sitt examensarbete i dessa par och en intervju har varit enskild, då endast den ena studenten i skrivparet valde att delta.

Intervjuerna har varit semistrukturerade i sin karaktär vilket gett möjlighet för studenterna att delvis påverka innehållet i samtalet (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna har spelats in och transkriberats och därefter sorterats och analyserats. Tematisk analys har använts som en systematisk sorteringsmetod för att identifiera och analysera mönster i materialet (Bergström & Boréus, 2012; Clarke & Braun, 2013). I analysen har vi eftersträvat ett förhållningssätt där erfarenheter, teori och material har växelspelat för att ömsesidigt kunna överraska varandra (Svensson, 2015; Willis & Trondman, 2000) och vi har därmed inte strävat efter entydighet utan också uppmärksammat motsägelser och olikheter inom respektive tema.

De studenter vi har intervjuat kan på grund av antal såväl som urval inte ses som representativa för studenterna på förskollärarprogrammet i allmänhet, men dock är resultaten likväl av intresse då de speglar ett studentunderlag som är en del av utbildningen. Studenterna läste sin sista termin på förskollärarprogrammet vid tidpunkten för genomförandet av intervjuerna vilket innebär att de dessutom hade god kunskap om programmet som helhet.

Studien har tagit hänsyn till Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer vad det gäller information, samtycke och konfidentialitet där alla deltagare inledningsvis har fått skriftlig information via e-post och därefter tagit ställning till att medverka. Vid intervjuerna har informationen även getts muntligt och studenterna har haft möjlighet att ställa frågor. Deltagarna har själva valt sitt fingerade namn som används i studien för att skydda deras personuppgifter.

Eftersom vi båda vid tidpunkten för intervjuerna var involverade som lärare på förskollärarprogrammet har ytterligare etiska frågor aktualiserats. En aspekt har således varit att säkerställa att studenterna vetat om att deras val att medverka eller ej och svara på våra frågor under

intervjuerna inte skulle komma att påverka betygssättning eller bemötande under utbildningens resterande kurser, i vilka vi inte heller har ansvarat för examinerande moment. Studenterna har därmed inte befunnit sig i en direkt beroendeställning gentemot oss. Våra egna erfarenheter av att arbeta inom förskolläraryrket ses i studien främst som en tillgång då vi har haft användning av vår förståelse av utbildningen både i formulerandet av frågor och i analysen av materialet. Samtidigt har vi fått vara uppmärksamma på att inte låta vår förståelse överskugga de delar av materialet som inte stämmer överens med det vi förväntat oss.

STUDENTERS PERSPEKTIV PÅ AKADEMISK UTBILDNING

I analysen av intervjuerna med studenterna framträder tre teman. Det första temat som beskrivs är *med avstamp i praktiken* vilket behandlar studenternas väg till universitetsutbildningen. Därefter presenteras *navigera i den akademiska kulturen* där studenternas beskrivningar av sina förväntningar och senare erfarenheter av att läsa en akademisk utbildning tas upp. Avslutningsvis beskrivs i temat *vara bättre på det praktiska* hur studenterna positionerar sig som yrkespraktiker snarare än akademiker.

Med avstamp i praktiken

När studenterna beskriver sin väg in i förskolläraryrket framträder en i stort sett gemensam erfarenhet. Många studenter beskriver att de tidigare har arbetat som vikarier i förskola. Exempelvis berättar Sandra att erfarenheten av att arbeta inom förskola fick henne intresserad av att senare söka till förskolläraryrket:

Det var väl min mamma som lockade mig till att börja som vikarie [i förskolan] efter gymnasiet. Först var jag väl negativ och kände att det inte var något för mig. Men så provade jag det och trivdes hur bra som helst. Så då blev det helt plötsligt ett förstahandsval och naturligt att söka [förskolläraryrket] liksom.

Enligt Sandra gjorde mötet med praktiken att hon ändrade sin tidigare negativa uppfattning om att arbeta i förskola. Sandra uttrycker att det då kändes "naturligt" att söka förskolläraryrket. Att det kändes som ett självklart val för Sandra kan tolkas som att valet av utbildning styrs av känslan av vad som är rätt yrke. Det som gör yrket eftersträvänsvärt eller attraktivt är mötet med praktiken och känslan att trivas enligt Sandras beskrivning, snarare än andra strategiska skäl så som arbetsmarknad eller en strävan efter akademisk utbildning i sig. I likhet med Sandra beskriver även Zara hur hon sökte förskolläraryrket efter att ha vikarierat inom förskolan:

Så jag blev anställd, eller månadsanställd som vikarie på en förskola och jobbade några månader och trivdes jättebra! Och där insåg jag att det var min grej. Så jag sökte till utbildningen och här är jag!

Även Zara trivdes bra med arbetet i förskola och hon uttrycker att hon genom att vikariera upptäckte att det var hennes "grej", vilket signalerar en stark identifikation och en känsla av att passa för yrket. Ytterligare studenter såsom Anna, Leah, Ellen och Julia beskriver hur de efter att ha arbetat med barn inom förskola eller liknande verksamhet insett att det var något de ville fortsätta med, vilket lett fram till beslutet att utbilda sig till förskollärare (jfr Risenfors & Almér, 2019). Exempelvis säger Julia att: "Jag arbetade som vikarie [i förskolan] i tre år inom bemanningsenheten i Göteborg och efter den tiden kände jag att det var nåt jag ville fortsätta med så

då valde jag att utbilda mig.” Julia arbetade därmed en lång tid som vikarie innan hon påbörjade förskolläraryrket och hennes val att utbilda sig formuleras som en följd av att vilja fortsätta arbeta inom förskolan. Detta visar också utbildningens status som en förutsättning för en yrkesidentitet inom förskolan som alltmer kommit att präglas av förskollärare medan utbildade barnskötare försvunnit alltmer (Reimers & Plymoth, 2021).

Flera av studenterna beskriver hur de börjat förskolläraryrket genom att arbeta som vikarier eller liknande utan utbildning och har således fått en praktisk erfarenhet av yrket eller arbete med barn innan de påbörjat förskolläraryrket. Alla studenter som intervjuas delar dock inte denna erfarenhet. Emma har, till skillnad från de andra studenterna, tidigare läst på universitetet då hon påbörjat studier inom juridik, men avslutat dessa när hon inte blev godkänd i kurser. Emma beskriver hur hon därefter letade efter utbildningar och sökte flera:

Jag kom in av en slump. Alltså jag gick in på antagning och sökte massa olika utbildningar och så var förskolläraryrket den första jag kom in på. Så det var inget *val* bakom det, utan ja, det blev så bara!

Emma uttrycker det som ”en slump” att hon kom in på just förskolläraryrket, vilket beskriver hennes upplevelse av sitt kommande yrkesval. Sett till att antagningspoängen till förskolläraryrket ligger relativt lågt (Universitets- och högskolerådet, 2021) kan antagningen till programmet också förstås som en konsekvens av att ansöka dit, snarare än en slump.

Ingen av studenterna beskriver förskolläraryrket som något de sedan länge haft som yrkesval eller drömjobb, utan något som vuxit fram i mötet med praktiken. Möjligheten att vikariera i förskolan verkar ha fungerat som en inkörsport till förskolläraryrket för flertalet av studenterna. Att antagningspoängen till förskolläraryrket är relativt lågt kan även ses som en förklaring till att ansökan såväl som påbörjan på utbildningen möjliggjordes för studenterna. I studenternas utsagor framhålls att erfarenhet av att arbeta med barn motiverat dessa studenter att söka förskolläraryrket snarare än en strävan mot en akademisk utbildning. Studenternas förhållningssätt skulle också kunna relateras till vad Risenfors och Almér (2019, s. 55) kallar för en ”pragmatisk diskurs”, där studenter väljer att påbörja en högskoleutbildning såsom förskolläraryrket för att de tidigare provat på arbetet och trivts, men för att få en tillsvidareanställning inom förskola behöver de ha utbildning.

I likhet med en övervägande majoritet av studenterna vid förskolläraryrket är de studenter som intervjuas alla kvinnor (Universitets- och högskolerådet, 2021). Ingen av dem har läst på universitet eller högskola innan de påbörjat förskolläraryrket med undantag för studenten Emma. I intervjuerna framkommer även att alla studenter har gemensamt att de har föräldrar utan högskoleutbildning, med föräldrar som antingen avslutat sina studier efter högstadium eller gymnasium eller som har någon typ av yrkesutbildning (som också möjligtvis kan uppnås vid gymnasiestudier såsom frisör eller målare). Studenterna tillhör därmed den studentgrupp som kommer från så kallade studieovana hem och som ofta inte har det akademiska habitus som studenter med högutbildade föräldrar i större utsträckning har (Trondman, 1994).

Återkommande i studenternas beskrivningar av sin väg till förskolläraryrket är att den tar avstamp i praktiken och mötet med förskolans verksamhet. Det kan tolkas som att praktiken leder dem fram till en akademisk utbildning. Brade (2017) beskriver att med ett akademiskt innanförskap känns en akademisk utbildning och karriär självklar. I kontrast till det beskriver studenterna snarare att det är erfarenheten av att ha vikarierat i förskolan som gör

yrkesvalet ”naturligt”. Utbildningsbakgrund och genusnormer kan antas ha betydelse för yrkesvalet (Beach & Puaca, 2014) men också tidigare erfarenhet av arbetslivet. Med tanke på dessa studenters bakgrund från studieovana hem kan det beskrivas som att de närmar sig sin utbildning med erfarenhet och kännedom från praktiken snarare än från akademien.

Navigera i den akademiska kulturen

Flertalet av studenterna uttrycker det som mer utmanande än förväntat att studera på förskolläraryrket och flera områden beskrivs som svårare än de trodde, såsom kurslitteratur och examinationsuppgifter. Även tempot som studierna bedrivs i nämns som en större utmaning än förväntat. Exempelvis beskriver Anna det som att utbildningen är mer akademisk än hon förväntat sig. Hon trodde inte utbildningen skulle vara så teoretisk, med mycket att läsa och många skriftliga examinationer. Även Ellen uttrycker förvåning över vad hon upplever som utbildningens höga krav och säger att hon blev chockad för att det var ”några nivåer högre än när man gick i skolan senast”.

Det fokus på den praktiska yrkeskunskapen som framkommer i det tidigare avsnittet om studenternas väg in på förskolläraryrket återkommer när de talar om sina förväntningar på utbildningen som till stor del handlar om att lära sig yrkesspecifika kunskaper. Exempelvis beskriver Julia sin upplevelse såsom följande:

Jag förväntade mig väl att jag skulle få mer kunskap om det pedagogiska arbetet i förskola som jag då såg utifrån en vikarieroll, men jag fick mycket mer med mig nu under tiden.

I beskrivningen av sina förväntningar hänvisar alltså Julia till hur hon uppfattade yrket utifrån sina erfarenheter som vikare inom förskolan. Hennes uttalande om att hon fått mycket mer med sig kan förstås både som att hennes uppfattning om yrket har breddats och som att utbildningen gett en bredare kunskap utöver det som hon uppfattat som det ”pedagogiska arbetet” som förskollärare.

Förväntningarna kring en praktiskt inriktad utbildning som Julia ger uttryck för är något som återkommer under intervjuerna. Zara säger att: ”jag trodde utbildningen var mycket praktiker, alltså mer praktiskt än teoretiskt. Så innan jag började tänkte jag att det är mycket praktik säkert.” Studenterna skiljer i sina beskrivningar här på praktisk och teoretisk kunskap, där den praktiska kunskapen framför allt kopplas till verksamhetsförlagd utbildning och estetiskt inriktade kurser, medan den teoretiska kunskapen knyts till bland annat vetenskapsteori, juridiska perspektiv och akademiskt skrivande som i examensarbetet. Studenternas uppdelning mellan teori och praktik återkommer även i deras tal om olika kurser under utbildningen. Vid Göteborgs universitet läser förskollärestudenterna kurser som är placerade vid olika fakulteter och institutioner. När studenterna pratar om olika kurser och vilka krav som ställs i relation till akademisk litteracitet (Lea & Street, 1998) gör studenterna det utifrån var kursen varit placerad. Exempelvis beskriver Ellen de estetiska kurserna som mer praktiska och säger ”där tycker jag det är en helt annan känsla”.

Studenterna lyfter även att de högskoleförlagda kurserna upplevs olika svåra och att kraven varierar mycket. De poängterar därtill att lärares krav skiljer sig åt. Ibland framgår det tydligt att det finns höga krav på till exempel formalia. Studenterna menar vidare att det skiljer sig om läraren eller examinatorn har fokuserat på form eller innehåll. Ellen säger exempelvis att ”jag har märkt att det är lite lärare till lärare. Jag hade nån i början som jag upplevde ställde större krav och nån senare som, ja det hängde nästan mer på läraren.” Bilden av att kraven inom

utbildningen varierar från lärare till lärare bekräftas också av till exempel Zara som beskriver att hon som student får läsa av vad läraren tycker är viktigt:

Vissa kursledare eller lärare som man har haft i flera kurser vet man att om den ska rätta provet eller texten så vet man ungefär hur den [rättar]. För det är olika vad som förväntas av oss så man anpassar sig ju också lite. Sen har vi haft kurser där de inte ens är intresserade av att läsa, så egentligen det är bara lite så här ”så länge du är närvarande så kommer du att klara kursen”.

Det är tydligt i intervjuerna att studenterna är medvetna om att det finns varierande förväntningar och krav på deras prestationer och i synnerhet även det akademiska skrivandet inom utbildningen. Några av studenterna har upplevt någon typ av progression vad gäller kraven på akademisk litteracitet (Lea & Street, 1998) under utbildningen, men en mer framträdande bild är att nivån skiljer sig åt mellan olika kurser och olika lärare. Detta kan förstås som att det inte är en enhetlig läs- och skrivpraktik på förskollärarytbildningen. Den akademiska litteraciteten som skapas i det sociala sammanhang som utbildningen utgör framstår därmed som splittrad, vilket i sin tur gör att studenterna måste kunna läsa av och anpassa sig till de olika förväntningar och krav som ställs. Exempelvis lyfter Julia fram att det mest utmanande på utbildningen har varit otydliga instruktioner:

När man ska tolka kursuppgifterna har varit väldigt svårt, att man har haft den här självständigheten att försöka förstå vad det är vi ska göra och att man inte har haft den här närheten med läraren direkt i samtal. Så förstå vad man ska göra tror jag har varit det svåraste.

Det som av studenterna beskrivs som otydliga krav riskerar att försvåra för dem att avkoda akademiska läs- och skrivpraktiker inom förskollärarytbildningen. Att instruktioner upplevs vara bristfälliga eller otydliga kan även resultera i en ”mystifiering” av den akademiska kulturen, vilket gör den särskilt svåråtkomlig för studenter utan akademiskt habitus (McKay & Devlin, 2014; Trondman, 1994). Att ha kunskap om akademisk litteracitet innebär färdigheter inom läs- och skrivpraktiker, men också en förmåga att kunna avkoda de ibland outtalade krav som finns inom högre utbildning. I studenternas beskrivningar framgår att de upplever utmaningar, men också att de med tiden utvecklat förmåga och strategier för att avläsa vilka krav som ställs i olika kurser och med olika lärare.

Vara bättre på det praktiska

Studenternas beskrivningar av förväntningar på en mer praktiskt inriktad utbildning som redogjorts för ovan återkommer också i relation till studenternas upplevelser av själva förskollärarytbildningen där de även menar att de praktiskt orienterade kurserna varit lättare för dem. Zara uttrycker det som att den verksamhetsförlagda utbildningen varit enklare och ett område där hon känt sig kompetent och bra:

Jag upplever att jag är bättre på det praktiska. Det blir lite så här att man ser det annorlunda, alltså om man bara läser och läser i en bok och sen går man ut på praktik då kanske man förhåller sig till det. [...] Det är skönt med praktiken för då får jag det bekräftat att det är det jag vill, mer än när jag bara får läsa.

Zara beskriver att hon känner sig bättre på det praktiska och det är ett sätt att testa de teoretiska kunskaperna i praktiken. Hon beskriver också att det är under praktiken hon får bekräftelse på att hon utbildar sig till ett yrke hon vill arbeta med, vilket då inte framstår som lika självklart när hon bara får läsa om det. De inslag i utbildningen som beskrivs som praktiska tillskrivs därmed stort värde av Zara. Praktiken knyts mer till Zaras yrkesidentitet, både i form av att det är där

hon ser sin kompetens tydligast och också försäkras om sitt yrkesval, till skillnad från utbildningens akademiska läs- och skrivpraktiker.

I studenternas uppdelning mellan teori och praktik återkommer talet om det praktiska som enklare, exempelvis vad gäller de praktisk-estetiska kurserna. Emma uttrycker att det också handlar om intresse, att de kurser som hon tycker är intressanta upplevs som lättare:

Jag tror att det är en intressegrej. Jag tycker att det är roligt med sång och dans, så det har varit roligt att kunna göra det också. För då har det inte varit jättemycket litteratur eller mycket obligatoriska moment på så sätt att man måste sitta och skriva och vara delaktig på det sättet utan det har varit mer praktiskt.

I både Zaras och Emmas beskrivningar görs en uppdelning mellan praktiskt arbete och att läsa och skriva. Den akademiska litteraciteten i form av läs- och skrivpraktiker på förskollärarytbildningen tillskrivs vara svårare än praktiskt arbete under verksamhetsförlagd utbildning eller praktisk-estetiska kurser i studenternas utsagor. För studenterna verkar det därmed inte självklart att akademisk litteracitet även kan ingå i det som beskrivs som förskollärares praktiska kunskaper och yrkesutövande.

Andra studenter, såsom Sandra, menar att hennes förväntningar på att universitetsstudierna skulle bli väldigt svåra gjorde att de visade sig vara mer hanterbart än hon befارade:

Jag hade väldigt så här höga förväntningar, universitetet det låter väldigt så där professionellt och jag trodde det skulle vara väldigt svårt, alltså jag kände mig lite längre ner (skratt). Men sen när man väl kom in i det och fick börjat så var det inte lika farligt som jag trodde. Men det tog ju lite tid innan man fick upp den här studietekniken.

Sandra uttrycker en känsla av att vara "längre ner" vilken i sammanhanget kan förstås som relaterat till akademisk nivå. Hennes bild av förskollärarytbildningen var att den skulle vara väldigt svår som universitetsutbildning och på en högre nivå än vad hennes förkunskaper motsvarade. Sandra beskriver dock att det inte var så svårt att studera på universitetet som hon befارade efter att hon fått upp studietekniken. Sandras beskrivning av förväntningar inför förskollärarytbildningen kan förstås som att hon saknade det akademiska habitus (Trondman, 1994) eller akademiska innanförskap (Brade, 2017; Brade et al., 2014) som kan innebära en känsla av att akademisk utbildning är tillgänglig och möjlig. I Sandras beskrivning finns i stället en känsla eller föreställning kring att utbildningen är svår eller att som Sandra uttrycker det: att man känner sig "längre ner". Det Sandra beskriver handlar därmed om upplevelsen av akademisk utbildning snarare än den faktiska förmågan att tillägna sig den.

ATT POSITIONERA SIG SOM PRAKTIKER

I intervjuer med studenterna på förskollärarytprogrammet framkommer att flertalet studenter hade positiva tidigare erfarenheter av att vikariera inom förskolan, vilket de beskriver som avgörande för deras yrkesval. Denna utgångspunkt hos studenterna återkommer också i deras förväntningar på utbildningen då de föreställt sig en i huvudsak praktisk utbildning. Studenterna uttrycker att de överraskats av att utbildningen till stor del är teoretisk och ställer höga krav på att tillgodogöra sig akademisk text och skriva akademiskt.

Vi har i denna artikel lyft att studenterna skiljer på teoretisk och praktisk kunskap, där det teoretiska också innefattar akademiska läs- och skrivpraktiker i utbildningen. Studenterna identifierar sig främst som praktiker snarare än akademiker, trots en ökad akademisering av

förskolläraryrket (Tellgren, 2008). Vägen till utbildningen har gått genom mötet med praktiken och under utbildningen upplever studenterna de delar av utbildningen som beskrivs som praktiskt orienterade som lättast och roligast. Studenterna tillskriver mötet med yrkespraktiken stort värde samtidigt som de beskriver den som en mer lättillgänglig del av utbildningen. Studenterna lyfter också att de krav som ställs på akademiskt skrivande varierar mellan olika institutioner och kurser men också mellan olika lärare och examinatorer. De krav som ställs tydliggörs inte alltid för studenterna utan de upplever i stället att de får ”läsa av” de förväntningar som finns på dem i respektive kurs. Utifrån studenternas beskrivningar kan de akademiska läs- och skrivpraktikerna inom förskolläraryrket förstås som mer utmanande och otydliga än det som studenterna uppfattar som mer praktiskt orienterade kunskaper. Åtskillnaden mellan teori och praktik som studenterna beskriver i utbildningen kan dock ses som problematisk då alla aktiviteter i grunden kan ses som praktiska (jfr Enö, 2005). Aktiviteter som ingår i akademisk litteracitet i form av läs- och skrivpraktiker kan också betraktas som en form av praktisk kunskap, likaväl som det praktisk-estetiska arbetet innehåller teoretiska dimensioner.

För studenter från studieovana hem kan akademisk kultur upplevas som mer svårtillgänglig, eftersom det kapital som studenterna har med sig kan ses som grundat i en praktik och en praktisk erfarenhet av förskolläraryrket och arbete med barn. Studenternas uttryck som att vara ”bättre på det praktiska”, att arbetet i förskolan är ens ”grej” och att verksamhetsförlagd utbildning bekräftar att det är ”det här jag vill hålla på med” visar en stark personlig och känslomässig förankring i yrkespraktiken. De studenter vi intervjuat kommer från studieovana hem, vilket kan förstås som att de inte närmade sig högre utbildning med ett akademiskt habitus (Trondman, 1994). Utifrån deras beskrivningar positionerar de sig snarare som att de besitter ett *praktiskt habitus*. Utifrån detta habitus (Bourdieu, 1977) är de mer bekväma och identifierar sig mer med de delar de beskriver som praktiska. Studenterna har tidigare erfarenheter inom yrket och beskriver sig som förankrade och kunniga inom det så kallade praktiska området. Deras positionering beskrivs då inte i form av brist utan som en form av *kapital*.

Studenternas förankring i praktiken och positionering som praktiker väcker frågor om hur förskolläraryrket kan överbrygga den uppdelning mellan praktisk och teoretisk kunskap som studenterna själva gör. Hur kan utbildningen utmana bilden av vad akademisk kunskap är och möjliggöra för studenter att erövra akademisk litteracitet där både teori och praktik ingår? Hur kan breddad rekrytering och breddat deltagande också realisera en breddning av akademisk kultur? Dessa komplexa frågor är angelägna att diskutera vidare av oss som är verksamma inom högre utbildning. Med tanke på studiens ringa omfattning är det svårt att uttala sig om hur generella de deltagande studenternas beskrivningar är. Här behövs mer kunskap och forskning som sätter studenters perspektiv och erfarenheter i fokus, med utgångspunkt i hur studenternas bakgrund präglar deras förståelse för och upplevelse av en akademisk utbildning.

FÖRFATTARPresentation

Frida Siekkinen är lektor i pedagogiskt arbete vid Göteborgs universitet och har en bakgrund som gymnasielärare. Fridas forskning intresserar sig för frågor som rör utbildning och samhälle samt barns och ungas livsvillkor.

Lena Sotevik är lektor i utbildningsvetenskap med inriktning mot förskolepedagogik vid Högskolan Väst men arbetar för närvarande som postdoktor vid Göteborgs universitet. Lenas forskningsintressen berör frågor om normalisering, makt och jämlikhet i ett utbildnings- och samhällsperspektiv.

REFERENSER

- Beach, D. & Puaca, G. (2014). Changing higher education by converging policy-packages: education choices and student identities. *European Journal of Higher Education*, 4(1), 67–79.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Blåsjo, M. & Wittek, L. (2017). Skrivandet i professionsutbildningar – forskningsöversikt och teoretiska utgångspunkter. I P.-O. Erixon & O. Josephson (Red.). *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen* (s. 31–51). Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Red.) *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Brade, L. H. (2017). *Vi, de neutrale: 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.
- Byrom, T. (2009). “I don’t want to go to a crummy little university”: Social class, higher education choice and the paradox of widening participation. *Improving Schools*, 12(3), 209–224.
- Cholewa, B. & Ramaswami, S. (2015). The effects of counseling on the retention and academic performance of underprepared freshmen. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17(2), 204–225.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123.
- Enö, M. (2005). *Att våga flyga: ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Foskett, N. (2002). Marketing imperative or cultural challenge? Embedding widening participation in the further education sector. *Research in Post-Compulsory Education*, 7(1), 79–95.
- French, A. (2013). ‘Let the right ones in’: Widening participation, academic writing and the standards debate in higher education. *Power and Education*, 5(3), 236–247.
- Göteborgs universitet. (2016). *Handlingsplan för breddad rekrytering och breddat deltagande*. Dnr V 2016/695.
- Göteborgs universitet. (2018). *Varför lärarstudenter hoppar av. En studie om orsakerna bakom avhopp från lärarutbildning vid Göteborgs universitet*. Rapport 2018:2. Dnr V 2018/838.
- Hayton, A., Haste, P. & Jones, A. (2015). Promoting diversity in creative art education: the case of fine arts at Goldsmiths, University of London. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1258–1276.
- Kahlroth, M. (2019). *Svensk högre utbildning i internationell belysning – en studie baserad på internationell statistik*. Rapport 2019:5. Universitetskanslersämbetet.
- Kann, V. (2017, oktober). Nej, så dåligt skriver inte studenter. *Språktidningen*. <http://spraktidningen.se/artiklar/2017/09/nej-sa-daligt-skriver-inte-studenter>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lea, M. R. & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172.
- Leathwood, C. (2006). Gender, equity and the discourse of the independent learner in higher education. *Higher Education*, 52, s. 611–633.
- Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential. Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad* [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Lightfoot, N. (2010). Interpretations and practice of widening participation: a case study of an academic school within an English post-1992 university. *Improving schools*, 12(3), 196–208.
- Lillis, T. M. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. Routledge.

- Lillis, T. M. & Turner, J. (2001). Student writing in higher education: Contemporary confusion, traditional concerns, *Teaching in Higher Education*, 6(1), 57–68.
- Lindström, J. (2017, maj). Studenter ställer alltmer krav på att bli serverade av lärare. *Universitetsläraren*, 4. <https://universitetslararen.se/2017/05/29/studenter-staller-alltmer-krav-pa-att-bli-servade-av-larare/>
- Malmström, M. (2017). *Synen på skrivande: föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner* [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Martinsson, L. (2009). Social mångfald? Om förutsägbar bildning och om demokrati som sätter värden på spel. *Tidskrift För Genusvetenskap*, (1), 43–60.
- McKay, J. & Devlin, M. (2014). 'Uni has a different language ... to the real world': Demystifying academic culture and discourse for students from low socioeconomic backgrounds. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 1–13.
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2010/02/prop.-20091089/>
- Reimers, E. & Plymoth, B. (2021). Förskollärare och barnskötare – en historia om skillnader, uppgifter, ansvar och status. I E. Reimers, J. Bengtsson & A. Hellman (Red.). *Normer i förskolan* (s. 29–48). Gleerups.
- Risenfors, S. & Almér, E. (2019). "Det är något jag känner att jag är menad för". En diskursanalytisk studie av nyblivna studenters val att läsa en lärarutbildning. *Högre Utbildning*, 9(2), 48–59.
- Strand, M. (2000). *Akademiskt skrivande vid Stockholms universitet: undervisning, problem, önskemål. Inventering och lägesbeskrivning vt 2000* (PU-rapport nr 2000:3). Stockholms universitet.
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 208–219). Liber.
- Söderman, A. (2022). *Digital studentkultur: Om slutna grupper på Facebook som icke-formell arena i högre utbildning* (Gothenburg studies in educational sciences, 468) [doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Tellgren, B. (2008). *Från samhällsmoder till forskarbehörig lärare: kontinuitet och förändring i en lokal förskollärarutbildning* [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Thomas, G. (2014). Closing the policy–practice gap for low-SES students in higher education: the pedagogical challenge. *Higher Education Research & Development*, 33(4), 807–820.
- Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. (2012). Forming learning identities in higher education in Sweden. *Studies for the Learning Society* (2–3).
- Thunborg, C., Bron, A. & Edström, E. (2013). Motives, commitment and student identity in higher education – experiences of non-traditional students in Sweden. *Studies for the Learning Society*, 245(2), 177–193.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan*. Carlssons.
- Universitets- och högskolerådet. (2015). *Strategisk plan för främjande av breddad rekrytering till högskolan och motverkande av diskriminering inom högskolan 2015–2017*. Dnr 1.1.1-266-2015.
- Universitets- och högskolerådet. (2016). *Kan excellens uppnås i homogena studentgrupper? En redovisning av regeringsuppdraget att kartlägga och analysera lärosätenas arbete med breddad rekrytering och breddat deltagande*. Universitets- och högskolerådet.
- Universitets- och högskolerådet. (2021). *Sök i Universitets- och högskolerådets antagningsstatistik*. <https://statistik.uhr.se/>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Widell, J. (2013, 22 januari). Studenterna kan inte svenska. *Svt*. <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/ost/studenterna-kan-inte-svenska>
- Willis, P. & Trondman, M. (2000). Manifesto for ethnography. *Ethnography*, 1(1), s. 5–16.