

Kartläggning av nyanlända vuxnas tidigare digitala litteracitetspraktiker

Eva Lindström¹ & Maria Eklund Heinonen²

¹Mälardalens universitet, ²Södertörns högskola

Abstract

Enligt kursplanen ska undervisningen i svenska för invandrare (sfi) individanpassas och planeras utifrån elevens intressen samt tidigare erfarenheter och kunskaper (Skolverket, 2022a), vilket även innefattar tidigare erfarenheter av litteracitet samt av användning av digitala verktyg (Skolverket, 2022b). Digital kompetens har visat sig hjälpa de vuxnas integrering på arbetsmarknaden och en kartläggning är viktig ur ett likvärdighetsperspektiv då vuxenutbildningen har ett kompensatoriskt uppdrag (Basaran, 2020). Skolinspektionen (2023) har dock i upprepade granskningar påtalat brister i sfi-undervisningens individanpassning vilket motiverar föreliggande studie om hur lärare ser på kartläggning av digital litteracitet, samt vilka digitala litteracitetspraktiker i olika domäner som framkommer vid några kartläggningar. Insamlade data består av enkätsvar från 52 sfi-lärare samt tre sammanfattningar av kartläggningar gjorda av sfi-lärare. En tematisk analys av enkäterna visar att lärarna har olika uppfattningar om betydelsen av denna bakgrundsinformation om eleven för planering av deras undervisning där såväl en bredare ideologisk syn på litteracitet, som en snävare autonom syn på digital litteracitet som en i huvudsak teknisk färdighet (Street, 1984) representeras. I dokumentanalysen av sammanfattningar av kartläggningar framkommer erfarenheter av digitala litteracitetspraktiker i olika domäner och genom olika digitala verktyg från datorskrivande i yrkes- och utbildningssammanhang till sms:ande och användning av appar i vardagssammanhang.

Inledning

Undervisningen i svenska för invandrare (sfi) ska enligt kursplanen planeras utifrån ”elevens intressen, erfarenheter, allsidiga kunskaper och långsiktiga mål”

(Skolverket, 2022a, s. 7). Utbildningen behöver därmed utgå från den heterogena målgruppens olika erfarenheter av litteracitet, det vill säga vana vid att använda skrift för olika syften och i olika sammanhang, samt digitala verktyg (Skolverket, 2022b). Detta är särskilt viktigt ur ett likvärdighetsperspektiv då vuxenutbildningen har ett kompensatoriskt uppdrag (Basaran, 2020). I betänkandet om likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk (KLIVA-utredningen, 2020) fastslogs att en noggrann kartläggning av elevens kunskaper, där litteracitet ingår, måste göras bland annat som ett underlag för studievägsplacering samt för individanpassning av undervisningen. Skolinspektionen (2023) har dock i upprepade granskningar påtalat brister i sfi-undervisningens individanpassning, vilket motiverar föreliggande studie om hur kartläggning av litteracitet, där *digital litteracitet* ingår, görs och hur lärarna ser på den. Att undersöka sfi-lärares syn på kartläggning av digitala litteracitetspraktiker är viktigt eftersom deras förståelse avgör hur informationen används i undervisningen, antingen som en resurs att bygga vidare på eller som en brist att kompensera för. Läraruppfattningarna har därmed direkt betydelse för om individanpassning och likvärdighet kan förverkligas i praktiken. Studien, som utgör en av flera förstudier till ett större forskningsprojekt om kartläggning av nyanlända vuxnas tidigare litteracitet på sitt modersmål, utgår ifrån en syn på läsande och skrivande i vid bemärkelse. Litteracitet ses här som en uppsättning sociala praktiker, så kallade *litteracitetspraktiker*, som människor deltar i och utvecklar inom olika domäner (Gee, 2015), såsom exempelvis utbildning, vardags-, yrkes- och samhällsliv samt genom olika modaliteter.

Syftet med denna studie är att undersöka sfi-lärares syn på kartläggning av *digital litteracitet* hos nyanlända vuxna samt vilka digitala litteracitetspraktiker som framkommer i några lärares sammanfattningar av kartläggningar. Syftet undersöks utifrån följande frågeställningar:

- Vilka är sfi-lärarnas uppfattningar om att kartlägga elevernas digitala litteracitet på deras starkaste språk?
- Vilka digitala litteracitetspraktiker framkommer vid kartläggningarna?

På så sätt belyses hur lärare uppfattar och värderar kartläggningen samt vilka faktiska digitala litteracitetspraktiker som dokumenteras. Tillsammans ger detta en helhetsbild både av förutsättningarna för och det faktiska utfallet av kartläggningarna. Studien bidrar därmed med kunskap om hur kartläggningar kan stödja nyanlända vuxnas digitala inkludering och främja en mer individanpassad

och likvärdig undervisning. I det följande avsnittet presenteras den utbildningspolitiska bakgrunden gällande digitalisering samt vilka krav som ställs på vuxnas litteracitet i dagens samhälle.

Bakgrund

Sedan år 2017 finns en nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet framtagen av Skolverket (2022b). Syftet är att uppnå en hög digital kompetens hos alla elever, med hänsyn tagen till ålder och behov, för att främja kunskapsutvecklingen och likvärdigheten. Digital kompetens innebär enligt denna strategi bland annat att förstå och använda digitala verktyg, att förhålla sig till medier och information på ett kritiskt och ansvarsfullt sätt samt att få en förståelse för hur digitaliseringen påverkar individen och samhället (Skolverket, 2022b). Denna kompetens anses bidra till att öka anställningsbarheten för individen (Skolverket, 2022b), vilket är värt att notera med tanke på att sfi utgör en särskilt viktig integrationsåtgärd (Hyltenstam & Milani, 2012; Vetenskapsrådet, 2022). Enligt kursplanen ska sfi-utbildningen ”ge språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv” (Skolverket, 2022a, s. 91). I dagens samhälle anses digital kompetens vara en grundläggande förutsättning för att bland annat kunna delta aktivt i samhälls- och arbetsliv samt bidra till ett hållbart och demokratiskt samhälle. Det svenska samhället ställer också höga krav på människors litteracitet (Franker, 2013; Thörnroth Engborg & Eklund, 2018). I ett internationellt perspektiv ligger Sverige högt när det gäller vuxnas färdigheter i att läsa, räkna och i problemlösning, enligt den senaste PIAAC-mätningen (*Programme for International Assessment of Adult Competencies*) som genomfördes 2023. Sverige befann sig då bland de fem främsta länderna avseende vuxnas läsfärdigheter och allra främst när det gäller problemlösning på dator. Samtidigt saknade 13 % tillräckliga läsfärdigheter och här ingår bland annat personer med kort utbildning samt utrikesfödda. I den senare gruppen saknade en tredjedel tillräckliga läsfärdigheter. Det fanns också ett starkt samband mellan läsfärdigheter, problemlösningsförmåga och erfarenheter av att använda digitala enheter (Statistiska centralbyrån, 2013). Det är för denna verklighet som sfi-eleven behöver förberedas och därför ska sfi-utbildningen behandla ”olika slags texter där ord, bild och ljud samspelar såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket, 2022a, s. 91). Den ska även individanpassas vilket bland annat görs utifrån elevens utbildningsbakgrund genom tre studievägar motsvarande olika studietakt. Kritik har dock riktats mot en bristande individanpassning av själva sfi-

undervisningen, vilket i många fall beror på att lärare saknar kunskap om sina elevers tidigare erfarenheter (Wedin & Norlund Shaswar, 2019). Dessutom upplever många elever att undervisningen inte är verklighetsnära och att situationer hämtade från deras liv inte används i undervisningen (se bl.a. Ahlgren & Rydell, 2020). Skolinspektionens (2018; 2023) granskningar bekräftar den bristande individanpassningen av undervisningen som till viss del beror på att kartläggningar över elevernas behov sällan görs.

Teoretiska utgångspunkter

Elevers tidigare erfarenhet av litteracitet i olika domäner har en avgörande betydelse för andraspråsutvecklingen (Gee, 2015; Cummins, 2000; Ivanič et al., 2009) och att kartlägga dessa erfarenheter är därför viktigt för att höja kvaliteten i undervisningen. Föreliggande studie utgår från en sociokulturell syn på litteracitet, inom vilken litteracitet ses som socialt situerade aktiviteter och som är direkt eller indirekt kopplade till skrift (Street, 1984; Barton & Hamilton, 2000). Detta perspektiv är särskilt relevant i denna studie eftersom kartläggning av nyanlända vuxnas erfarenheter av litteracitet behöver förstås i relation till de sociala praktiker där dessa erfarenheter utvecklats (Street, 1984; Barton & Hamilton, 2000). Sådana praktiker kan människor delta i utan att själva nödvändigtvis kunna avkoda eller producera skrift (Ivanič et al., 2009). Dessa *litteracitetspraktiker* uppstår i olika kulturer och speglar maktrelationer på så sätt att mer formella litteraciteter (eng. *dominant literacies*), motsvarande standardiserade praktiker som ofta definieras för institutionella syften, värderas högre (Barton, 2007; Ivanič et al., 2009) medan litteracitetspraktiker i människors vardagsliv (eng. *vernacular literacies*), exempelvis användning av appar, ofta är lägre värderade (Barton, 2007). Den bredare synen på litteracitet benämns även *ideologisk*, medan en *autonom* syn innebär läsande och skrivande som en separat, mer avgränsad teknisk färdighet (Street, 1984; Barton & Hamilton, 2000). Att synliggöra elevernas vardagsnära litteracitetspraktiker i undervisningen har dock potential att stärka deras lärande av mer formella litteracitetspraktiker såsom skollitteraciteten (Ivanič et al., 2009).

Nyanlända vuxna har alltid någon form av erfarenhet av skrift från olika domäner, såsom vardags- eller yrkesliv. Att beakta litteracitetserfarenheter också utanför skoldomänen vid en kartläggning, samt att i undervisningen bygga vidare på dessa tidigare erfarenheter är att utgå ifrån ett resursperspektiv i stället för att fokusera på de färdigheter eleven ännu inte tillägnat sig (Franker, 2013). Detta är

särskilt viktig gällande kortutbildade. Vuxnas lärande behandlas dock sällan i lärarutbildningarna (Fejes, 2019) och många lärare lägger därför ofta alltför stort fokus på tidigare erfarenheter från formella utbildningssammanhang och skollitteracitet.

Inom den bredare synen på litteracitet ingår även multimodala resurser, dvs. flera uttryckssätt som kombineras såsom ljud, (rörliga) bilder, grafer och symboler som tillsammans skapar betydelse (Kress, 2003). Dessa resurser är särskilt viktiga att kartlägga, eftersom digitala medier är mer multimodala än de analoga och innehåller en högre grad av interaktiva texter av mer komplex multimodal karaktär, vilket påverkar läsandet och tillägnandet av innehållet (Thörnroth Engborg & Eklund, 2018). Att delta i digitala litteracitetspraktiker som medieras via internet eller annan teknologi inbegriper även att kunna söka och dela material på nätet (Thörnroth Engborg & Eklund, 2018) samt att använda information från olika digitala plattformar (Coiro et al., 2008). Multimodala texter såsom bilder, bloggar och sociala nätverkssajter online kodar kunskap på ett annorlunda sätt och processerna skiljer sig därmed från traditionella, tryckbaserade litteracitetspraktiker (Lankshear & Knobel, 2008) vilket utmanar användarens läs- och skrivkompetens (Thörnroth Engborg & Eklund, 2018). Ofta innefattas flera läsprocesser parallellt såsom läsande av traditionella texter på skärm, i stället för på papper, skumläsande, bedömning av informationens karaktär samt navigering i hypertext (Rasmusson 2014). Behovet av att kritiskt granska information på internet ställer krav på kritiskt tänkande och kritisk litteracitet (Janks, 2010).

Lankshear och Knobel (2006/2015) definierar digital litteracitet som den kognitiva process under vilken elektronisk information, särskilt presenterad via datorer och på internet, används från olika källor och i olika format som användaren har förmåga att förstå och anpassa till olika syften. I detta ingår även att kommunicera effektivt och anpassa sig till nya kommunikationskanaler, att hantera den föränderliga tekniken samt förmågan att lösa enkla digitalt relaterade problem (Gilster, 1997). Därtill kan läggas förmågan att analysera och värdera digital text, att producera egna anteckningar och texter samt att läsa, förstå och kunna agera på text som man får eller möter (Thörnroth Engborg & Eklund, 2018). Det handlar således om mer än bara förmågan att använda en programvara eller digital enhet. Gilsters (1997) identifierar följande fyra nyckelkompetenser inom digital litteracitet: kunskapssammanställning, utvärdering av informationen, sökning på internet, navigering i hypertext vilket omfattar en stor variation av komplexa kognitiva, motoriska och sociologiska färdigheter (Eshet, 2004). Den

digitaliserade världen kräver med andra ord specifika och nya litteraciteter för att kunna delta aktivt i samhället och leva ett engagerat och meningsfullt liv (Coiro et al., 2008). Gee (2010) benämner detta *new literacies studies*, i plural, som fokuserar på dessa nya digitala litteracitetspraktiker som anses vara mer sociala än tekniska (Lankshear & Snyder, 2001) där förmågan att hantera själva hård- eller mjukvara oftast utgör den minsta delen av praktiken. De digitala litteracitetspraktikerna består alltså i högre grad av det kulturella och kritiska sättet att utföra (eller delta i) dem snarare än rent operationella tekniker (Lankshear & Snyder, 2001) vilka behöver kartläggas för att tas tillvara i undervisningen.

Tidigare forskning

Tidigare forskning om vuxnas och ungas litteracitetspraktiker visar att vardagsnära och digitala litteracitetspraktiker ofta osynliggörs i klassrummet trots att de kan utgöra viktiga resurser för lärandet. Nedan presenteras centrala resultat från såväl svenska som internationella studier inklusive resultat från pilotstudier inom detta projekt. Fokus ligger på hur lärare förhåller sig till kartläggning av litteracitet generellt, hur digitala litteracitetspraktiker tas tillvara i sfi-undervisningen samt på ungas och vuxnas erfarenheter av litteracitet utanför utbildningsdomänen.

I en tidigare förstudie av litteracitetspraktiker i kartläggningar utifrån Freebodys och Lukes (1990) *The four resources model* framkom tidigare erfarenheter av alla fyra litteracitetspraktikerna i varierande grad även hos elever med mycket kort skolbakgrund (Lindström & Eklund Heinonen, 2024). Inget tydligt samband mellan en elevs utbildningsbakgrund och tidigare erfarenhet av litteracitet i olika domäner framkom dock. Exempelvis saknade högutbildade elever ofta erfarenhet av att diskutera och analysera texter kritiskt, det vill säga typiska akademiska litteracitetspraktiker, medan elever med kortare utbildningsbakgrund ofta visade sig vara erfarna textanvändare och textanalytiker bortom utbildningsdomänen. I en annan förstudie (Eklund Heinonen & Lindström, 2024) varierade uppfattningarna om kartläggning av litteracitet mellan lärarna stort. De lärare som uppvisade ett resursperspektiv på elevens tidigare erfarenheter såg större potential i kartläggningen och hade också i högre uträkning en mer ideologisk syn på litteracitet. De såg betydelsen av att kartlägga litteracitet även utanför utbildningsdomänen. En ökad kartläggningserfarenhet tycktes ändra lärarnas uppfattning till en mer ideologisk syn på litteracitet. Detta kan påverka deras engagemang och öka medvetenheten om betydelsen av elevens

tidigare erfarenhet av litteracitet för andraspråksutvecklingen, även för elever med kort eller utan skolbakgrund (Eklund Heinonen & Lindström, 2024)). I en annan förstudie av kartläggningssamtal framkom att elever med kort studiebakgrund hade en bred erfarenhet av litteracitet särskilt utanför utbildningsdomänen. Dessa erfarenheter relaterade ofta till elevens mobil som användes för att kommunicera i text med vänner även bland elever som i inledande samtal uppgett att de varken kunde läsa eller skriva (Eklund Heinonen & Lindström, 2025).

Olsson (2024) undersökte hur sfi-elever med begränsad utbildningsbakgrund använder skriftspråk i vardagen och hur detta påverkar deras möjligheter att investera i sin litteracitetsutveckling på svenska. Studien som baserades på klassrumsobservationer, etnografisk skuggning samt intervjuer, visade att elevernas litteracitetspraktiker och användning av digitala resurser ofta skiljer sig från de normer som råder inom utbildningsdomänen. Deras vardagliga, multimodala och socialt förankrade praktiker inklusive användning av digitala verktyg, erkändes inte fullt ut i undervisningen.

I en etnografisk studie av Norlund Shaswar (2021) undersöktes en sfi-elev med begränsad utbildningsbakgrund och hennes deltagande i digitala litteracitetspraktiker i vardagsdomänen. Studien byggde på klassrumsobservationer och intervjuer med eleven och dennes lärare. Resultaten visade att eleven främst deltog i digitala litteracitetspraktiker via appar i informella sammanhang med familj och vänner, eller för informationssökning eller användning av översättningsverktyg. Dessa vardagsnära, multimodala, transnationella och socialt förankrade litteracitetspraktiker erkändes endast i begränsad utsträckning i undervisningen.

Inom projektet *Bilingual Literacies for Learning* undersökte Ivanič et al. (2009) vad brittiska ungdomar gör med text i sin vardag för praktiska och kommunikativa ändamål, det vill säga deras vardagliga litteracitetspraktiker bortom skoldomänen. Generellt deltog ungdomarna i en bred variation av läs- och skrivaktiviteter. Vardagslitteraciteten hos dessa elever bestod av komplexa praktiker som ofta osynliggörs inom skolans värld. Dessa karaktäriserades av att vara interaktiva och samarbetsinriktade, att de utgick från studenternas värderingar och identiteter samt att de var icke-linjära, det vill säga läsvägarna varierade. Ungdomarnas litteracitetspraktiker var oftast multimodala och multimediala, kreativa samt inriktade på att få saker gjorda (Ivanič et al., 2009).

En liknande bild framkom i Waldmann et al. (2022) som undersökte svenska gymnasieungdomars litteracitetspraktiker på fritiden. Studien visade att ungdomarna i hög grad deltog i digitala litteracitetspraktiker såsom sms, sociala medier och dataspelschattar, ofta på engelska, där skrivandet fyllde kommunikativa, kreativa, dokumenterande och problemlösande funktioner. Samtidigt framkom att ungdomarna påverkades av normer om språklig korrekthet och betraktade inte alltid vardagligt skrivande som ”riktigt skrivande”.

Annan tidigare forskning har visat att digitala verktyg ofta används i undervisningen för teknologins egen skull, snarare än som en integrerad del av pedagogiska praktiker (Lankshear & Snyder, 2001; Warschauer, 2000; Warschauer et al., 2004). I kontrast till detta påvisade en senare studie av Warschauer (2006) en mer framgångsrik integrering av teknologin i undervisningen med ett ökat fokus på kritisk litteracitet och på olika modaliteter. När undervisningen utgår ifrån vuxna elevers livsmål, kan individer som tidigare varit exkluderade från den digitala världen börja se och delta i den (Castek et al., 2015). En positiv effekt kan bli såväl *digital* som *social inkludering* genom stärkta kontaktnät och utforskade av nya intressen. Särskilt den digitala inkluderingen har dessutom visat sig hjälpa de vuxnas integrering på arbetsmarknaden (Castek et al., 2018). Meningsfulla sammanhang och fokus på individuella behov har tillsammans med ett resursperspektiv på elevens tidigare erfarenheter framhållits som framgångsfaktorer (se även Frank & Castek, 2017; Castek et al., 2018) vid undervisning av digital litteracitet.

Sammantaget visar tidigare forskning att digitala litteracitetspraktiker tas tillvara i undervisningen i begränsad omfattning samtidigt som betydelsen av att synliggöra och bekräfta elevers vardagsnära, digitala och transnationella litteracitetspraktiker framhålls. Genom att bygga vidare på dessa resurser kan elevernas självbild som textanvändare stärkas samtidigt som läraren får en mer heltäckande bild av deras språkliga repertoarer och litteracitetserfarenheter.

Metod och material

Materialet i föreliggande studie består av enkätsvar från sfi-lärare samt sammanfattningar av kartläggningar genomförda av sfi-lärare. Vi använder således en kombinerad metodansats där både kvantitativa och kvalitativa analyser av enkätsvaren kombineras med en dokumentanalys av sammanfattningarna för att besvara forskningsfrågorna. Den webbaserade enkäten genomfördes under

2024 med *Survey & Report* och skickades till drygt 100 sfi-anordnare i såväl stora som små kommuner över hela Sverige. Vi eftersträvade en variation därvidlag avseende geografisk spridning, kommunstorlek, skolstorlek samt utbildningsanordnare (kommunal eller privat aktör). Syftet var att uppnå en så bred representation som möjligt, vilket återspeglar den stora variation som råder inom sfi. Utbildningsanordnarna ombads att vidarebefordra enkäten till sfi-lärare och efter en påminnelse fick vi in totalt 52 svar. Frågorna som ställdes var både utformade som flervalsfrågor och som öppna frågor vilket genererade såväl kvantitativa som kvalitativa data. De flesta lärare som svarat uppgav att de hade lärarutbildning med 60 hp i sva. Något färre uppgav upp till 90 hp i sva vilket totalt innebär att 86 % av de svarande uppgavs vara behöriga¹. Ungefär en femtedel (21 %) uppgav att de hade lärarutbildning med minst 30 hp i annat språkämne. Andra förekommande utbildningar var yrkeslärare, grundskolelärare, ämneslärare i andra ämnen samt specialpedagogutbildning. En majoritet (69 %) hade tillgång till kartläggningar av elevens litteracitet på modersmålet medan 31 % uppgav att de saknade sådan tillgång. Egen erfarenhet av att kartlägga litteracitet på modersmålet uppgavs av en tredjedel (31 %). De flesta (85 %) hade undervisningserfarenhet från studieväg 2, medan kurs A var minst representerad. Övriga kurser (B-D) var jämnt fördelade, med mellan 72 % och 79 % som har erfarenhet av dem.

Inom den kombinerade metodansatsen genomfördes en *hybrid tematisk analys* (Proudfoot, 2023) som förenade deduktiva inslag, där kvantitativa resultat integrerades med induktiva och empiristyrda, genom vilken centrala teman identifierades under analysens gång (Alvinus et al., 2023). Analysen genomfördes i enlighet med Clarke och Braun (2017) i flera steg: detta inleddes med en noggrann genomläsning av materialet följt av kodning och gruppering av koder till preliminära teman. Dessa granskades för att därefter relateras till studiens teoretiska bakgrund. Följande teman identifierades: (1) *Integrering och aktivt samhällsdeltagande*, (2) *Instrumentellt för undervisning*, (3) *Förutsättningar och intressen att bygga vidare på*, (4) *Elevens bakgrund vs. digital litteracitet*, (5) *Svagt stöd för kartläggning*, (6) *Organisatoriska begränsningar*, (7) *Bred syn på litteracitet*. Svaren på de öppna frågorna kunde ibland tolkas som hemmahörande i flera teman vilket också omnämns nedan i analysen. Den kvantitativa datan kategoriserades in i tema 4 *Elevens bakgrund vs. digital litteracitet* och handlar om lärares uppfattningar om vilka faktorer som styr elevens tidigare erfarenhet av digital litteracitet samt om vikten av att kartlägga i förhållande till elevens studiebakgrund.

Sammanfattningar av kartläggningar från 50 lärare från olika skolor i olika delar av Sverige samlades in från kartläggande lärare under det att författarna deltog i utprovningen av Skolverkets (2019)² stödmaterial för kartläggning av litteracitet. Huvuddelen av kartläggningsmaterialet består av ett samtalsunderlag med förslag på frågor som strukturerar samtalet utifrån olika domäner. Samtalet genomförs på elevens starkaste språk med hjälp av en tolk. Innan samtalet gör eleven ett antal nivåbaserade avkodnings- eller läsförståelseuppgifter på sitt modersmål. Efter samtalet fyller den kartläggande läraren i en sammanfattning av elevens tidigare erfarenhet av litteracitet i olika domäner. De insamlade sammanfattningarna analyserades genom *dokumentanalys* (Bowen, 2009) vilket innebär en noggrann genomgång av redan producerade dokument för att tolka och kontextualisera, till skillnad från innehållsanalys, som ofta fokuserar på kategorisering av innehåll. I denna studie fungerade dokumentanalysen som ett komplement till den tematiska analysen där teman utvecklades (Clarke & Braun, 2017) för att synliggöra variationen i de digitala litteracitetspraktiker som framträdde i sammanfattningarna. Genom denna iterativa process identifierades ett brett spektrum av digitala litteracitetspraktiker ur olika domäner. För att illustrera denna variation valdes en sammanfattning ut som representerar elever med mycket begränsad tidigare erfarenhet av formell utbildning (1–4 år) samt två sammanfattningar för att representera elever med en mer omfattande utbildningsbakgrund (11–14 år). Detta urval motiveras av att dessa sammanfattningar är representativa och exemplifierar variationen gällande digitala litteracitetspraktiker inom olika domäner bland elever med skiftande utbildningsbakgrund och ålder. Denna kvalitativa metod fungerar väl som komplement och kontextualisering till andra datatyper, i detta fall enkäter. Analysen utgår ifrån digitala litteracitetspraktiker i olika domäner såsom *skola*, *arbetsliv* samt *vardags- och samhällsliv*.

Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer har tillämpats i denna studie på så sätt att alla deltagare informerades om forskningsprojektet, hur data skulle användas samt att deras medverkan var frivillig och kunde avbrytas när som helst. Enkätsvaren samlades in anonymt och ett skriftligt samtycke för deltagande ifylldes av samtliga deltagare i studien. Allt material har avidentifierats och det ursprungliga materialet lagrades säkert med begränsad åtkomst i enlighet med EU:s dataskyddsförordning (GDPR). Eftersom studien inte innefattade känsliga personuppgifter bedömdes formellt etikgodkännande inte vara nödvändigt.

Resultat

Nedan presenteras först lärarnas uppfattningar om kartläggning av elevers tidigare erfarenhet av digital litteracitet som framkommit i enkäterna. Därefter presenteras utdrag ur tre sammanfattningar av kartläggningar, som visar exempel på digitala litteracitetspraktiker som framkommit i kartläggningssamtal.

Sfi-lärarnas uppfattningar om kartläggning av elevernas tidigare digitala litteracitet

Resultaten från enkäterna presenteras utifrån ovan nämnda teman och illustreras med representativa citat från enkäterna.

Tema 1. Integrering och aktivt samhällsdeltagande

Flera lärare betonar vikten av digital litteracitet och att kunna hantera digitala verktyg och information för att klara sig i samhället, samt lärarnas ansvar i att rusta dem för detta:

- (1) Det är oerhört viktigt att våra elever kan hantera digitala verktyg för att kunna klara sig i det svenska samhället.
- (2) I dagens samhälle är det viktig att kunna hantera digital information. Vi behöver undervisa om det. Elever som inte har kunskaper inom detta område behöver få det.
- (3) Jag anser att kartläggning av den digitala litteraciteten är viktig för att kunna integreras i samhället.

Exempel 3 visar att läraren ser digital litteracitet som en resurs att bygga vidare på, vilket antyder ett resursperspektiv snarare än ett bristperspektiv. I exempel 4 antyds vad den digitala litteraciteten består av – nämligen källkritik:

- (4) Det är värdefullt därför att eleverna behöver ha en grundläggande nivå inom digitalt arbete för att kunna fungera väl i samhället. Källkritik är det viktigaste enligt mig.

När läraren framhåller källkritik som centralt uttrycks en syn på digital litteracitet som mer än en teknisk färdighet. Det handlar om förmågan att värdera text (Thörnroth Engborg & Eklund, 2018) och kritiskt granska informationen exempelvis från Internet (Gilsters, 1997). I exempel 5 antyds att denna kompetens behövs för såväl vidare studier som i arbetslivet:

- (5) I och med att det blir allt viktigare både i studier och arbetsliv att vara digitalt kompetent så är det viktigt att veta vad elever behärskar.

Även om lärarna betonar vikten av digital kompetens för ökad anställningsbarhet och samhällsdeltagande, i linje med Skolverkets (2022b) digitaliseringsstrategi, betyder detta dock inte att de bortser från vikten av vardagliga litteracitetspraktiker.

Tema 2. Instrumentellt för undervisning

En instrumentell syn på digital litteracitet som ett hjälpmedel för undervisningens genomförande framträder genom ordval som ”praktiskt”, ”hantera devices” och ”användningsmöjligheter”:

- (6) Det är praktiskt. Vi använder datorer i undervisningen och det är praktiskt att veta om någon elev är väldigt ovan vid datorer och deras användningsmöjligheter.
- (7) [...] kan underlätta mycket i undervisningen i Sverige, t.ex. genom att vägleda läraren i att förstå vari svårigheter ligger (språket eller mediet).
- (8) Det är betydelsefullt då det ger kännedom om hur van eleven är att hantera olika devices och program. Det är av vikt när det gäller den fortsatta undervisningen och ger information om vilka behov eleven har + vad som behöver utvecklas.

Fokus ligger på funktionalitet och teknisk hantering snarare än kritisk förståelse eller multimodal kompetens, vilket ger uttryck för en något snävare syn på digital litteracitet (Jfr. Lankshear & Snyder, 2001). Lärarnas uppfattningar tyder på att undervisningens tekniska krav prioriteras framför att rusta eleven digitala litteracitetspraktiker utanför klassrummet (Coiro et al., 2008):

- (9) Min vetskap kring elevens digitala litteracitet ligger delvis till grund för hur mycket hjälp jag initialt ger eleven när det gäller att hantera digitala medel i skolan.
- (10) Det är viktigt bland annat för att vi använder digitala medel i undervisningen samt i kontakten med eleven.

Lärarna framstår främst som inriktade på att få undervisningen att fungera, i linje med tidigare forskning som visat att tekniska aspekter ofta prioriteras framför bredare pedagogiska syften (Lankshear & Snyder, 2001; Warschauer, 2000; Warschauer et al., 2004). Detta synsätt anknyter till Streets (1984) autonoma modell, där tekniska färdigheter betraktas som neutrala och universella snarare

än socialt situerade praktiker. Det kan förstås som en konsekvens av undervisningskontexten, där praktiska behov väger tungt, vilket riskerar att sociala och kulturella aspekter av digitala litteracitetspraktiker förbises.

Tema 3. Förutsättningar och intressen att bygga vidare på

Flera lärare betonar vikten av att utgå från elevens tidigare erfarenheter som en resurs för lärande och individanpassning. Exempel 11 visar hur digital litteracitet förstås som socialt situerad och kopplas till samhällsdeltagande, vilket speglar en ideologisk syn (Street, 1984) i kontrast till den mer tekniska synen som framträder i Tema 2:

- (11) Det visar elevens vana av att vara delaktig i såväl kommunikation som samhällsengagemang. Det är även ofta avgörande för hur eleven kommer delta i undervisningen.

Här framstår digital litteracitet inte bara som ett undervisningsverktyg, utan som en resurs för både digital och social inkludering. Andra lärare lyfter fram vikten av att kartlägga för att bygga vidare på elevens tidigare digitala litteracitet (exempel 12–14), vilket ligger i linje med ett resursperspektiv (Franker, 2013), och ett sociokulturellt synsätt:

- (12) Det är viktigt att göra en kartläggning så att eleven får den bästa förutsättningen för sina studier.

- (13) Bra att veta vilka kunskaper de har för att sedan bygga vidare.

- (14) Det är väl viktigt av den anledningen att undervisande lärare kan ta vid där de är, och annars är det ju viktigt att de får lära sig använda digitala källor

Dessa uttalanden visar att kartläggningen inte främst ses som ett sätt att identifiera brister, utan som ett verktyg för att synliggöra resurser och skapa förutsättningar för individanpassning. Flera lärare (exempel 15–19) betonar att kartläggningen underlättar undervisningsplaneringen:

- (15) Det är lättare att individanpassa när jag vet bakgrunden.

- (16) Det är viktigt för att kunna anpassa undervisningen till elevens förutsättningar

- (17) Kartläggningen ger mig en väldigt tydlig bild av vilka digitala färdigheter eleven redan har på sitt modersmål, vilken hjälp som de behöver och hur kan jag anpassa undervisningen efter elevens behov och förutsättningar

(18) Kartläggningen är viktig för att förstå deras kunskapsinhämtning och erfarenhet, desto mer desto snabbare går progressionen

(19) Jag tycker det är viktigt. Både att jag får en bra förståelse för eleven och att eleven kan känna att dess erfarenheter tas tillvara.

Kartläggningen ses som ett verktyg för att förstå elevens behov, progression och för att bekräfta elevens erfarenheter som betydelsefulla tillgångar. Dessa exempel visar att vissa lärare rör sig mot en bredare förståelse av digital litteracitet som social praktik.

Tema 4. Elevens bakgrund vs digital litteracitet

Inom detta tema redovisas såväl kvantitativa resultat från två flervalsfrågor som lärarnas kommentarer till dessa frågor.

Kartläggning av digital litteracitet på modersmålet i förhållande till utbildningsbakgrund

De allra flesta lärarna (60 %) ansåg att det är lika viktigt att kartlägga litteracitet hos eleven oavsett om denna har lång eller kort skolbakgrund. Många (37 %) ansåg dock att en sådan kartläggning är viktigast att göra hos elever med kortare utbildningsbakgrund medan 3 % tyckte det var mer relevant att kartlägga hos de högutbildade vilket framgår av tabell 1 nedan.

Tabell 1. Vikten av kartläggning av digital litteracitet i förhållande till utbildningsbakgrund. Endast ett alternativ kunde väljas.

Påstående	%
Mer relevant att kartlägga digital litteracitet hos elever med längre utbildningsbakgrund	3 %
Det är mer relevant att kartlägga digital litteracitet hos elever med kortare utbildningsbakgrund	37 %
Det är lika viktigt att kartlägga digital litteracitet hos elever oavsett utbildningsbakgrund	60 %

I de fria kommentarerna till denna fråga lyfter en lärare (exempel 20) fram kunskapen om de illitterata elevernas erfarenheter av digital litteracitet bör kartläggas:

(20) Det är viktigt främst när det gäller människor som inte är litterata på sitt modersmål och ändå kan använda en smartphone. Hur gör de då?

Dessa förmågor bekräftas i Eklund Heinonen och Lindström (2025) tidigare studie i vilken elever som saknar tidigare läs- och skriverfarenheter och/eller formell skolgång visat sig använda sin mobiltelefon på ett kreativt sätt. En annan lärare (exempel 21) problematiserar förhållandet mellan skolbakgrund i termer av antal år och en elevs litteracitet och språkutveckling i allmänhet:

- (21) I första hand [är kartläggning av digital litteracitet] av elever med kort utbildningsbakgrund [viktigt] för att se vad eleven har för erfarenheter av studier och skolgång. I fall där eleven har längre skolbakgrund har vi märkt att olika utbildningar och elevers ursprung kan ha betydelse för hur snabbt eleven utvecklas i språket; det är inte bara väsentligt med antal skolår. Genom en noggrannare kartläggning kan vi ge eleverna en mer rätt anpassad utbildning.

Flera lärare påpekar att det finns högre förväntningar på elever med längre utbildningsbakgrund vad gäller digital litteracitet, även om sådana erfarenheter inte kan tas för givna:

- (22) [...] men det är relevant att fråga alla om deras erfarenheter för det finns de med längre utbildningsbakgrund som ändå inte klarar av det digitala.
- (23) Jag anser att det kan vara lika viktigt men, det finns en annan förväntad digital litteracitet hos elever med längre studiebakgrund
- (24) Jag kan inte ta för givet att en elev som har längre studiebakgrund har med sig de kunskaper som vi tar för givet ges vid högre utbildning i vårt land.
- (25) Finns många äldre akademiker som inte klarar av digitala verktyg medan många unga människor med kort bakgrund är duktiga att använda datorer och mobiler

Dessa exempel visar att lärarna är medvetna om att utbildningsbakgrund inte alltid korrelerar med digital kompetens vilket stärker bilden av att förväntningar baserade på utbildningsbakgrund ofta inte stämmer överens med verkligheten. Detta understryker vikten av kartläggning av alla elever oavsett utbildningsbakgrund och utmanar antaganden om formell utbildning som indikator på litteracitet i allmänhet och på digital litteracitet i synnerhet.

Påverkan på omfattning och typ av digital litteracitet på modersmålet hos eleven

När lärarna fick fylla i vilka faktorer som de anser vara starkast indikatorer gällande både omfattning och typ av digital litteracitet svarade dock de flesta att elevens utbildningsbakgrund (85 %) påverkar mest. Även elevens kulturella bakgrund (74 %) anses påverka mycket vilket framgår av tabell 2 nedan.

Tabell 2. Faktorer som lärarna anser påverkar omfattningen och typen av tidigare erfarenheter av digital litteracitet mest. Flera alternativ kunde väljas.

Faktor	%
Elevens utbildningsbakgrund	85 %
Elevens yrkesbakgrund	33 %
Elevens språkbakgrund	33 %
Elevens kulturella bakgrund	74 %
Annat	14 %

När lärarna har angett ”Annat” och fått utveckla detta i fria kommentarer så är det vanligaste svaret ”Elevens ålder”. En lärare har uppgett kön som en faktor och pekar på att vissa kvinnliga elever från vissa kulturer saknar tidigare erfarenhet av digital litteracitet. När det gäller elevens ålder anser flera lärare att yngre elever lättare hanterar exempelvis appar och andra funktioner i sin smartphone.

En annan viktig information som framkommer är vikten av att vid kartläggning ta reda på hur eleven använder sin/sina digitala enheter. En lärare (exempel 26) påpekar att det inte behöver betyda så mycket att en elev använder sin telefon mycket i vardagen:

(26) Den digitala litteraciteten/erfarenheten på modersmålet och/eller andraspråk är viktig, men många illiterata kan ändå använda sina Smartphones att ringa med, men de läser inte utan använder sig av bilder på olika personer m.m. Vi pedagoger får ju inte låta oss tro att alla som har en Smartphone med sig använder den genom att läsa sig till hur de ska använda den.

Detta exempel antyder en snäv tolkning av digital litteracitet där visuella resurser inte räknas som litteracitet, vilket speglar en autonom syn (Street, 1984) i kontrast till en ideologisk syn där multimodalitet är central (Kress, 2003).

Tema 5. Svagt stöd för kartläggning

Några lärare uttrycker ett svagt stöd för att kartlägga elevernas tidigare digitala litteracitet. Enligt exempel 27 är förkunskaperna så varierade att läraren inte ser nyttan med att få information i förväg eftersom anpassningen ändå sker löpande:

(27) Vet inte vad kartläggningen skulle kunna hjälpa mig med i klassrummet. I både 1a och 3c är det skiftande förkunskaper och vi får nya elever var 5e vecka. Så jag anpassar alltid

Detta tyder på att digital litteracitet uppfattas som något som snabbt kan observeras och hanteras praktiskt i klassrummet, snarare än som en komplex

social praktik som kräver en genomgripande kartläggning. Det indikerar en teknisk förståelse (jfr tema 2), där fokus ligger på att få undervisningen att fungera. Utöver en snäv tolkning av digital litteracitet (autonom) kan denna skepsis mot kartläggning förstås i ljuset av organisatoriska begränsningar där undervisningens ramar styr mer än elevens resurser. Även exempel 28 visar hur digital litteracitet främst ses som teknisk färdighet med fokus på att undervisningen ska fungera:

- (28) Jag anser att det inte är så viktigt idag. Vi använder inte datorer i vår undervisning och därför är det inte heller så relevant och de är digitalt litterära. Däremot får eleven använda ofta mobiler i min undervisning, men jag behöver inte kartläggning för det för att veta hur bra de är på det. Oftast är det ändå snabbt lärda saker de får göra med mobilerna.
- (29) Inte viktigt att kartlägga. Däremot viktigt att eleverna kan använda digitala hjälpmedel när de lämnar oss.
- (30) Vi upplever inte att avsaknad av kartläggning av digital litteracitet är ett problem.

Exempel 28–30 visar att flera lärare ifrågasätter nyttan med kartläggning, vilket ofta motiveras med praktiska utmaningar i undervisningen. Detta kan dock tolkas som ett bristperspektiv på eleven samt en snäv tolkning av digital litteracitet. Med andra ord uttrycker det en autonom syn på litteracitet. Tidigare forskning (Eklund Heinonen & Lindström, 2024)) har visat att erfarenhet av kartläggning kan bidra till att denna syn förändras mot en mer ideologisk syn.

Tema 6. Organisatoriska begränsningar

Flera lärare uppger att de inte kartlägger litteracitet, särskilt inte digital litteracitet, främst på grund av ramfaktorer i form av resurser och tid:

- (31) Finns inte resurser eller pengar till detta
- (32) det finns ingen som har den tiden att göra en sådan kartläggning. Vi tycker även att den kartläggningen som finns på Skolverket är svår och många gånger krävs det en tolk vilket vi inte alltid kan ha tillgång till här då vi är en liten kommun.
- (33) [Jag] kan [...] tänka mig att det kostar mer än det smakar eftersom materialet är omfattande samt att vi inte har tillgång till någon på modersmålet som kan utföra de delar som behöver utföras på modersmål. Så en kombination av tidsbrist [...] samt att vi saknar resurser på modersmålet.

Här framträder tydligt hur bristen på tillgång till tolk eller språkstödjare gör det svårt att genomföra kartläggningar på elevens starkaste språk:

(34) Svårt att ha resurser till alla språk som eleverna har.

Detta illustrerar hur organisatoriska villkor påverkar möjligheten att tillämpa ett resursperspektiv i praktiken. Dessa resultat överensstämmer med resultat från Eklund Heinonen och Lindströms (2024) tidigare studie.

Tema 7. Bred syn på digital litteracitet

Den bredare och mer ideologiska synen framträder hos många lärare där några få även uppmärksammar skillnaden mellan den digitala och analoga läsningen. Detta tyder på en medvetenhet om hur digitala texter kräver andra strategier än traditionella texter:

(35) Eleverna arbetar med digitala verktyg på svenska. Denna form av läsning skiljer sig från annan så det är viktigt och ofta något måste träna på sfi.

(36) Vi använder många digitala verktyg och det underlättar om jag vet hur vana eleverna är att läsa digitala texter och söka information på internet.

Exemplen i detta tema visar en mer ideologisk syn på digital litteracitet (Lankshear & Knobel, 2008), där digitala praktiker förstås som multimodala och interaktiva. Denna bredare syn öppnar för undervisning som inkluderar olika digitala litteracitetspraktiker.

Sammanfattningsvis visar resultaten att många lärare antingen själva kartlägger elevernas tidigare digitala litteracitet eller har tillgång till en sådan sammanfattning av kartläggning genomförd av annan enhet (till exempel SYV eller mottagningsenhet). Av dem som inte kartlägger anges främst ramfaktorer eller upplevd brist på nytta som skäl. Lärare som ser ett värde i kartläggning uttrycker oftast en ideologisk syn på digital litteracitet, där elevens tidigare erfarenheter ses som resurser. I kontrast framträder en mer autonom syn hos dem som begränsar litteracitet till teknisk hantering, exempelvis vid mobilanvändning. Några betonar även skillnaden mellan analog och digital läsning, vilket antyder att dessa lärare har en bredare förståelse av digitala praktiker som multimodala och interaktiva (Lankshear & Knobel, 2008).

Digitala litteracitetspraktiker som framkommer vid kartläggningarna

I följande avsnitt presenteras resultaten från dokumentanalyserna av tre sammanfattningar av kartläggningar av elevens tidigare erfarenhet av litteracitet samt tidigare erfarenhet av digitala litteracitetspraktiker inom olika domäner.

Sammanfattning av kartläggning med Awet

Awet är 19 år, har fyra års skolgång (koranskola) och hans starkaste språk är dari. Han har lärt sig engelska på egen hand och han talar och läser även på persiska. Han har i sitt hemland arbetat med att sälja grönsaker från 12 års ålder. Under sina fyra år i koranskolan fick han mest lyssna, titta och repetera. Han läste sällan böcker i sitt hemland men sedan han kom till Sverige har han läst körkortsteori både på persiska och svenska. Han skickar numera sms och mejl och använder sociala medier såsom *SnapChat*, *Facebook* och *Instagram* dagligen. Han surfar även på internet dagligen på olika söksajter. Akram har trots sin korta skolbakgrund flera språkliga resurser och det framgår av kartläggningen att han har lärt sig både språk och de digitala vardagsnära litteracitetspraktiker han behöver på egen hand.

Sammanfattning av kartläggning med Ahmad

Ahmad har gått sex år i skolan och är 44 år gammal. Av sammanfattningen framkommer det att han pratar, läser och skriver på arabiska och på tigrinska. Han har tidigare arbetat som byggnadsarbetare och lärde sig läsa på egen hand vid 16 års ålder eftersom han inte lärde sig detta i skolan. Hans erfarenheter av digitala litteracitetspraktiker består av att hantera många olika appar i telefonen. Dock framgår det inte vilka appar som han använder eller har använt, förutom *WhatsApp*, och inte heller hur eller för vilket ändamål. Det framkommer också att han är mycket intresserad av nyheter och att han dagligen läser nyheter i sin telefon här i Sverige och att han gjorde så även i sitt hemland. Han läser även digitala texter i sin telefon för sina barn och använder översättningsverktyget *Google translate*. Av resultaten från de läsförståelseuppgifter han genomfört framgår det att han läst och förstått alla texter inklusive en multimodal text som innehåller ett diagram. Ahmad har med andra ord en relativt bred erfarenhet av litteracitet i olika domäner, inklusive digital litteracitet, trots sin korta skolbakgrund.

Sammanfattning av kartläggning med Akram

Akram är 55 år gammal och har gått fjorton år i skolan. I sitt hemland har han arbetat som undersköterska eller 'hälsoarbetare'. På sin fritid läser han faktaböcker, tidningar, information som intresserar honom samt recept och brev. I sitt yrke som undersköterska har han läst och använt sig av olika typer av dokumentation, sammanfattningar, kalendrar, meddelanden och anteckningar. Han har dokumenterat eget arbete, skrivit brev, skrivit sammanfattningar, använt kalender, skrivit meddelanden och post-its, anteckningar med mera i vardags- och

arbetsliv. Det framkommer i litteracitetskartläggningen att han har en bred erfarenhet av att läsa och skriva inom många olika genrer och domäner och han har på så sätt integrerat litteraciteten i sitt liv, både yrkesmässigt och privat. Trots denna breda erfarenhet har han utöver korta sms-meddelanden inte använt något digitalt skriftspråk såsom exempelvis användning av appar eller läsande och skrivande på webbsidor. Det framgår även att han har vana av att redovisa kunskaper genom att återge fakta och mindre genom att diskutera och reflektera i skrift.

Sammanfattningsvis visar dokumentanalyserna av kartläggningarna att utbildningsbakgrund inte säger så mycket om en elevs tidigare erfarenheter av litteracitet i allmänhet och digital litteracitet i synnerhet. Ålder kan ha en viss betydelse men elevens intressen och egna drivkraft har kanske allra störst betydelse. Exempelen visar att både kort och lång utbildningsbakgrund kan innebära breda eller begränsade digitala erfarenheter. Detta understryker vikten av att samla in sådan information vid studiernas början för att anpassa undervisningen enligt kursplanen (Skolverket 2022a).

Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka sfi-lärares syn på kartläggning av digital litteracitet hos nyanlända vuxna samt vilka digitala litteracitetspraktiker som framkommer i några kartläggningar. Sfi-lärarnas uppfattningar om att kartlägga elevernas digitala litteracitet på deras starkaste språk är varierande och såväl en ideologisk som en autonom syn framträder. Enligt det senare synsättet lyfts den tekniska aspekten av den digitala litteraciteten fram (jfr. Lankshear & Snyder, 2001). Den ses bland annat som ett pedagogiskt verktyg för undervisningen snarare än som socialt situerade praktiker i elevernas vardag (*vernacular literacies*) som kan byggas vidare på i undervisningen ur ett resursperspektiv (Franker, 2013). De lärare som gav uttryck för en mer autonom syn på digital litteracitet tycks i likhet med tidigare forskning (Eklund Heinonen & Lindström, 2024) inte se nödvändigheten med att kartlägga denna. Samtidigt lyfte några lärare fram betydelsen av den digitala litteraciteten för att integreras och delta aktivt i samhället (Skolverket, 2022b; Coiro et al., 2008; Castek et al., 2018) vilket antyder en mer ideologisk syn på litteracitet. Trots att vikten av källkritik nämndes, berördes sällan digitala texter specifika läspraktiker (jfr. Rasmusson, 2014; Thörnroth Engborg & Eklund, 2018). Enligt de kvantitativa resultaten ansågs studiebakgrunden och den kulturella bakgrunden påverka en elevs digitala litteracitet mest medan flera lärare i frisvaren uppgav att kopplingen

mellan digital litteracitet och utbildningsbakgrund är svag vilket bekräftar resultat från författarnas tidigare studier (Lindström & Eklund Heinonen, 2024). Dokumentanalysen av tre sammanfattningar av kartläggningar av elever med olika skolbakgrund bekräftar variationen av digitala litteracitetspraktiker i olika domäner, även hos elever med kortare skolbakgrund. Detta bekräftar att utbildningsbakgrund har begränsat samband med både allmän och digital litteracitet.

Resultaten visar att lärarnas syn på digital litteracitet i hög grad speglar Streets (1984) distinktion mellan en autonom och en ideologisk modell. De lärare som betonar teknisk färdighet och funktionalitet uttrycker en mer autonom syn, medan de som ser digitala praktiker som socialt situerade och multimodala uttrycker en ideologisk förståelse. Detta bekräftar även Barton och Hamiltons (2000) syn på litteracitet som situerad praktik, där vardagsnära och informella praktiker ofta osynliggörs i utbildningssammanhang. Vidare visar resultaten att lärarnas uppfattningar om elevers resurser varierar, vilket kan förstås i ljuset av Gee (2015) och Ivanič et al. (2009) som betonar vikten av att erkänna elevers deltagande i olika litteracitetsdomäner. Att vissa lärare uttrycker ett resursperspektiv tyder på en vilja att bygga vidare på elevernas tidigare erfarenheter, vilket är centralt i ett sociokulturellt synsätt på litteracitet och lärande. De olika synsätten på kartläggning och tillvaratagande av elevens tidigare erfarenheter av digital litteracitet som framkommit i denna studie skulle kunna förklaras av en varierad kartläggningserfarenhet, endast 31 % av de lärare som besvarat enkäten har egen erfarenhet av kartläggning. Erfarenhet av kartläggning kan få lärare att ändra sin syn på elevens tidigare erfarenheter av litteracitet från ett bristperspektiv till ett resursperspektiv och från en autonom till en mer ideologisk syn på litteracitet (Eklund Heinonen & Lindström, 2024). Ett resursperspektiv hos blivande lärare kan utvecklas genom att lärarutbildningarna inkluderar kunskap om vuxnas lärande – ett område som enligt Fejes (2019) ofta förbises – samt om hur digital litteracitet kan kartläggas. Det innebär att de lär sig att se elevers tidigare erfarenheter, även utanför utbildningsdomänen, som värdefulla utgångspunkter för undervisningen snarare än som brister som behöver kompenseras.

En begränsning i denna studie är att enkätsvaren ofta är kortfattade, vilket gör det svårt att fånga nyanser eller motstridiga perspektiv. Exempelvis kan en lärare både betona den praktiska nyttan av digital litteracitet och samtidigt värdera vardagsnära praktiker, vilket inte alltid framgår tydligt i enkätsvaren. Dessutom

saknas insyn i hur digital litteracitet faktiskt används i klassrummet. För att fördjupa förståelsen krävs därför intervjuer och observationer. Dokumentanalyserna ger en viss inblick i elevers digitala litteracitetspraktiker, men bygger på lärarnas sammanfattningar snarare än observationer av kartläggningssamtal och undervisning. Framtida forskning bör därför inkludera intervjuer med lärare, observationer av kartläggningssamtal och undervisning för att få en mer heltäckande bild av hur digital litteracitet förstås, kartläggs och används i undervisningen. Trots dessa begränsningar bidrar studien med viktig kunskap om vilka möjligheter och hinder som finns för att kartläggning ska kunna fungera som verktyg för individanpassning och digital inkludering. I ett vidare perspektiv bidrar detta till nyanlända vuxnas möjligheter till aktivt samhällsdeltagande och etablering på arbetsmarknaden (Skolverket, 2022b).

Referenser

- Ahlgren, K., & Rydell, M. (2020). Continuity and change. Migrants' experiences of adult language education in Sweden. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(3), 399–414.
<https://doi.org/10.25656/01:21095>
- Alvinus, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur AB.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. E. (2000). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Basaran, H. (2020). *Digitala verktyg och andraspråksutveckling hos vuxna*. Skolverket AB.
<https://www.skolverket.se/download/18.a35553a171bb8ce9032682/1598966347767/pdf6866.pdf>
- Bowen, G.A. (2009). Qualitative document analysis in policy research. *Qualitative Research Journal*, 9, 27–40.
<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Castek, J., Jacobs, G., Pendell, K.D., Pizzolato, D., Reder, S., & Withers, E. (2015). Learners: Impact [Research brief]. Hämtat från: Learners: Impact (pdx.edu)
- Castek, J., Manderino, M., & Jacobs, G. E. (2018). Digital problem solving: The literacies of navigating life in the digital age. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(6), 681-685.
<https://doi-org.ep.bib.mdh.se/10.1002/jaal.745>
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D.J. (Red.), (2008). *Handbook of research on new literacies*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Eklund Heinonen, Maria & Lindström, Eva (2024). Swedish L2 teacher cognitions of the initial assessment of students' L1 literacy resources, *Apples-Journal of Applied Language Studies, Special Issue: Literacies in second language education for adults and adolescents*.
<https://doi.org/10.47862/apples.130473>
- Eklund Heinonen, M., & Lindström, E. (2025). Kartläggning av nyanländas tidigare erfarenheter av litteracitet. I J. Rosén, A. Norlund Shaswar, B. Ljung Egeland & Å.Wedin (Red.), *Litteracitet inom utbildning i svenska för invandrare*. Studentlitteratur.
- Eshet, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13(1), 93-106.

- <http://ep.bib.mdh.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/digital-literacy-conceptual-framework-survival/docview/205852670/se-2>
- Fejes, A. (2019). *Redo för komvux? Hur förbereder ämneslärarprogrammen och yrkeslärarprogrammen studenter för arbete i kommunal vuxenutbildning?* Serie: Studier av vuxenutbildning och folkbildning, 10. Linköping universitet.
- Frank, T.H.J., & Casteck, J. (2017). From digital literacies to digital problem solving: Expanding technology-rich learning opportunities for adults. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 6(2), 66–70. [viewcontent-libre.pdf](#)
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och sambälle* (2 uppl.). (s. 771–815). Studentlitteratur.
- Freebody, P. & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of ESL*, 5(3), 7–16. <https://eprints.qut.edu.au/49099/>
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Red.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165, 193. The Guilford Press.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies*. Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub.
- Hyltenstam, K. & Milani, T. 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt* (s. 17–133). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet---en-forskningsoversikt.html>
- Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C., & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: Rethinking literacies across the curriculum*. Routledge.
- Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.
- KLIVA-utredningen (2020). *Samverkande krafter – för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk*. Betänkande av KLIVA-utredningen. (SOU: 2020:66). Norstedts juridik.
- Kress, G. (2003) *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006/2015). Digital literacy and Digital Literacies: -policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic journal of digital literacy*, 10 (Jubileumsnummer), 8–20.

- <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>
- Lankshear, C. & I. Snyder, with B. Green (2001). *Teachers and technoliteracies*. Allen & Unwin.
- Lindström, Eva & Eklund Heinonen, Maria (2024). Initial Assessment of First Language Literacy Resources for Adult Instruction in Swedish. *Education Sciences*, 14(5), 550.
<https://doi.org/10.3390/educsci14050550>
- Norlund Shaswar, A. (2022). Digital literacy practices in everyday life and in the adult L2 classroom: The case of basic literacy education in Swedish. In: Levine, G. S., & Malloes, D. (Red.) *Language Learning of Adult Migrants in Europe: Theoretical, Empirical, and Pedagogical Issues* (s. 171–195). Springer International Publishing.
- Olsson, P. (2024). *Sfi-elevs investering i grundläggande skriftspråksutveckling på ett andraspråk: Litteracitetspraktiker i elevernas vardagsliv och i sfi-undervisningen* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. Serie: Karlstad University Studies, 2024:14.
- Proudfoot, K. (2023). Inductive/deductive hybrid thematic analysis in mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 17(3), 308–326.
<https://doi.org/10.1177/15586898221126816>
- Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet: begrepp, processer och resultat*. [Doktorsavhandling, Mittuniversitetet]. Serie: 1652-893X; 209
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare. Kvalitetsgranskning*. Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2023). *Undervisning inom kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Skolinspektionen.
- Skolverket (2019). *Kartläggningsmaterial för nyanlända vuxna – Litteracitet. Lärarhandledning*. Skolverket.
- Skolverket (2022a). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Skolverket.
- Skolverket (2022b). *Förslag på till nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027*. Skolverket.
- Skolverket (15 oktober 2024). *Pedagogisk högskoleexamen i Sfi*.
- Snyder, I. (2009). Shuffling towards the future: The enduring dominance of book culture in literacy education. In Baynham, M. & Prinsloo, M. (Red.), *The future of literacy studies* (s. 141–159). Palgrave Macmillan UK.
- Statistiska centralbyrån (2024). PIAAC: *Den internationella undersökningen av vuxnas färdigheter*. Temarapport 2024:4.
https://www.scb.se/contentassets/43fec92b83c24a60aebb22150d6d59fa/uf0546_2022a01_br_a40br2404.pdf

- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Thörnroth Engborg, A., & Eklund, I. (2018). *Digital kompetens för SFI-lärare: Vad innebär vuxenutbildningens digitalisering*. Gothia fortbildning.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2022). *Integration och utbildning: en forskningsöversikt*. VR2204 Dnr 2021–06254.
- Waldmann, C., Ranjesh, R., Malmström, A., Lindgren, E., & Levlin, M. (2022). Ungdomars skrivpraktiker på fritiden. *ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics* 2022, 29, 187–212.
<https://doi.org/10.15626/asla2022.29>
- Warschauer, M. (2000). Technology & school reform: A view from both sides of the tracks. *Education Policy Analysis Archives*, 8, 4–4.
<https://doi.org/0.14507/epaa.v8n4.2000>
- Warschauer, M., Knobel, M., & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational Policy*, 18(4), 562–588.
<https://doi.org/10.1177/0895904804266469>
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. Teachers College Press.
- Wedin, Å. & Norlund Shaswar, A. (2019). Whole class interaction in the adult L2-classroom: The case of Swedish for immigrants. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(2), 45–63.
<https://doi.org/10.17011/apples/urn.201903251959>

Bilaga - enkätfrågor

Bakgrundsfrågor

- a) Vad har du för utbildning för undervisning i svenska som andraspråk. Välj ett alternativ
- b) Ange vad du har för undervisningserfarenhet när det gäller kurser och studievägar inom sfi. Du kan välja flera alternativ.
- c) Kartlägger ni på den skola där du arbetar elevens tidigare erfarenhet av litteracitet på modersmålet?
- d) Vad har du för erfarenhet av kartläggning av elevens tidigare erfarenheter av litteracitet på modersmålet?

Din syn på kartläggning av digital litteracitet

- a) Ange hur du ser på kartläggning av elevens tidigare erfarenhet av digital litteracitet på modersmålet. Hur viktigt är det att kartlägga denna erfarenhet och varför?
- b) Hur viktig är den information som framkommer gällande elevens tidigare erfarenhet av digital litteracitet för att planera undervisningen? Beskriv gärna hur du använder denna information i din undervisning
- c) Ange hur du ser på kartläggning av elevens tidigare erfarenhet av digital litteracitet på modersmålet i förhållande till studiebakgrund? Är det mer eller mindre relevant att kartlägga den digitala litteraciteten hos hög- eller lågutbildade eller är det lika viktigt för alla elever?
- d) Enligt din erfarenhet, vad påverkar omfattningen och typen av digital litteracitet på modersmålet hos eleven? Du kan välja flera alternativ.
- e) Finns något annat intressant när det gäller kartläggning av elevens digitala litteracitet som du skulle vilja dela med dig av?

¹ Det starkaste språket motsvarar ofta L1, men kan också vara ett språk eleven tillägnat sig senare, på grund av migration eller av att skolundervisningen skett på ett annat språk än elevens L1.

² Enligt SCB var antalet behöriga sfi-lärare, dvs. sfi-lärare med lärarlegitimation år 2022, 53 %. (Skolverket, 15 oktober 2024)

³ Mer information om Skolverkets kartläggningsmaterial för nyanlända vuxnas litteracitet finns via: [Kartläggning av litteracitet - Skolverket](#)

Kontakt

Eva Lindström
eva.lindstrom@mdu.se

Maria Eklund Heinonen
maria.eklund.heinonen@sh.se