

ASSOCIATION SUÉDOISE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

Språk och kommunikation i en digitaliserad värld ***Language and communication in a digitalised world***

01001100 01100001 01101110 01100111 01110101 01100001 01100111
01100101 00100000 01100001 01101110 01100100 00100000 01100011
01101111 01101101 01101101 01110101 01101110 01101001 01100011
01100001 01110100 01101001 01101111 01101110 00100000 01101001
01101110 00100000 01100001 00100000 01100100 01101001 01100111
01101001 01110100 01100001 01101100 01101001 01110011 01100101
01100100 00100000 01110111 01101111 01110010 01101100 01100100

Redaktörer/Editors

Boglárka Straszer, Marie Nordmark, Miguel Garcia-Yeste, Sofia Lindén,
Mariya Aida Niendorf, Åsa Wedin



Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA)

Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

ASLA är den svenska avdelningen av den internationella föreningen för tillämpad språkvetenskap, AILA (Association internationale de linguistique appliquée). ASLA har till uppgift att främja forskning om praktiska problem med anknytning till språk, förmedla kontakt mellan språkforskare i Sverige och andra länder, och rekrytera till de forskningsnätverk som AILA organiserar.

Tillämpad språkvetenskap ingår i många olika områden, som språkutveckling, språkpedagogik och språkdidaktik, inklusive språkinlärning hos barn och vuxna. Andra områden är språkanvändning inom yrkeslivet, vården och offentlig verksamhet i stort. Lägg därtill översättning, korpus- och datorlingvistik och logopedi m.m.

Som medlem i ASLA får du möjlighet att knyta nya kontakter och tillgång till information om ASLA:s och AILA:s aktiviteter. Du stöttar också ASLA:s arbete med att främja tillämpad språkvetenskaplig forskning samt att informera om sådan forskning och bidra till spridning av forskningsresultaten. Detta görs bl.a. genom ett symposium vartannat år och ASLA:s skriftserie. Sedan 2016 arbetar ASLA också aktivt för att stötta den yngre generationen tillämpade språkvetare genom att i samband med symposierna dela ut ett pris för bästa magister-/masteruppsats eller examensarbete på avancerad nivå. Information om medlemskap m.m. finns på ASLA:s hemsida: www.asla.se

ASLA har sedan 1980-talet gett ut publikationer inom tillämpad språkvetenskap i ASLA:s skriftserie. Förutom volymer från ASLA-symposierna ges även fristående publikationer ut i skriftserien. Skriftserien finns indexerad på den så kallade norska listan (nivå 1), och alla bidrag genomgår en granskningsprocess med externa granskare innan redaktionen tar beslut om vilka bidrag som antas för publicering. Publikationer görs tillgängliga via ASLA:s hemsida (www.asla.se). Sedan 2022 har skriftserien också en engelsk titel: *ASLA Studies in Applied Linguistics*.

ISBN: 978-91-87884-32-0

ISSN: 1100-5629 (print), 2004-108X (online)

<https://doi.org/10.63774/asla202632>

© Författarna, 2026

Innehållsförteckning / Table of contents

Förord.....	1
<i>Boglárka Straszer & Marie Nordmark</i>	
Tillämpad språkvetenskap i digitaliseringens tid: Introduktion till symposievolymen efter ASLA i Dalarna våren 2024	2 – 11
<i>Maria Rydell</i>	
Bedömningskompetens i AI:s tidevarv: Exemplet automatiskt genererade flervalsfrågor.....	12 – 36
<i>Annelie Johansson, Sergej Ivanov & Christian Waldmann</i>	
Skriftlig feedback i akademiskt skrivande: En kognitivt grundad analysmodell.....	37 – 60
<i>Eva Lindström & Maria Eklund Heinonen</i>	
Kartläggning av nyanlända vuxnas tidigare digitala litteracitetspraktiker.....	61 – 88
<i>Pernilla Josefsson & Linda Kahlin</i>	
Stöttning av digitalt skrivande på anpassad grundskola.....	89 – 109
<i>Anders Agebjörn & Robert Walldén</i>	
Utveckling av komplexitet, korrekthet och flyt hos sfi-elever med och utan språkpraktik.....	110 – 131
<i>Annika Norlund Shaswar & Elisabeth Zetterholm</i>	
Sång i sfi-undervisning.....	132 – 152
<i>Nicole Busby, Anne Dahl, Kjersti Faldet Listhaug, Gro Nygård & Anja Angelsen</i>	
The role of language in career development and inclusion in Norwegian academia.....	153 – 177
<i>Andreas Nord & Jannika Lassus</i>	
Socialförsäkringens ansikte(n)?: Bild och skrift på finska Folkpensionsanstaltens Instagram.....	178 – 205
Författarpresentationer / Author presentations.....	206 – 210

Förord

ASLA 32 i handen är en symposievolum som ges ut efter att ASLA, *Association suédoise de linguistique appliquée*, den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, höll sitt 30:e symposium i Dalarna den 18–19 april 2024 med temat *Språk och kommunikation i en digitaliserad värld*. Att ordna en konferens är ett långsiktigt planeringsarbete som innebär många goda samarbeten och värdefulla arbetsinsatser.

ASLA 30:s organisationskommitté bestod av kollegor vid Institutionen för språk, litteratur och lärande vid Högskolan Dalarna: Boglárka Straszer (ordförande) professor i svenska som andraspråk, Marie Nordmark, lektor i svenska, Miguel Garcia-Yeste, lektor i engelska, Mariya Aida Niendorf, lektor i japanska, Sofia Lindén doktorand och adjunkt, numera lektor i svenska som andraspråk, Jonathan White, lektor i engelska och Åsa Wedin, professor i pedagogiskt arbete, numera professor emerita. Förutom Jonathan White har samtliga i organisationskommittén varit med från första planeringsmötet av symposievolumen, i maj 2024, till sista genomläsningen och utformningen av denna volym, i mars 2026.

Av de bidrag som skickats in har åtta accepterats för publicering i denna volym. I volumens inledande kapitel ges en närmare presentation av dessa bidrag. Redaktionsgruppen vill rikta ett stort och varmt tack till samtliga anonyma granskare för ert noggranna och tålmodiga arbete.

Tack också till de femtiotal granskare som inför symposiet läste och värderade inkomna abstract.

Vidare vill vi tacka ASLA:s styrelse och ASLA:s redaktion för sitt stöd under hela processen med symposiet och symposievolumen.

Sist men inte minst riktar vi ett varmt tack till Institutionen för språk, litteratur och lärande vid Högskolan Dalarna, som har beviljat medel och därmed möjliggjort arrangemanget med ASLA 30.

Falun 16 mars 2026

Redaktörer

Boglárka Straszer, Marie Nordmark, Miguel Garcia-Yeste, Sofia Lindén, Mariya Aida Niendorf och Åsa Wedin

Tillämpad språkvetenskap i digitaliseringens tid: Introduktion till symposievolymen efter ASLA i Dalarna våren 2024

Boglárka Straszer & Marie Nordmark

Högskolan Dalarna

ASLA - tillbaka i Dalarna

Ett och ett halvt decennium har gått sedan ASLA-symposiet anordnades senast vid Högskolan Dalarna. I november 2010 ägde ASLA:s två dagars höstsymposium rum på Campus Falun med temat *Språk för framtiden*. Omslaget på symposievolymen ASLA 2011 pryddes av en datorskärm och tre bildsymboler i form av www, snabel-a samt en världskarta. Intressant nog blev detta en flört till den digitaliserade framtiden och den tid vi nu lever i. Symposievolymen, ASLA 23, redigerades av Antti Ylikiiskilä och Maria Westman, som i sitt förord argumenterade för valet av temat ”språk för framtiden” med hänvisning till utvecklingen gällande sociala medier, till dåvarande språkbruk och teknikbaserat lärande. Högskolan Dalarnas särprägel lyftes redan då, kort och gott, med en mening: “En stor del av studenterna vid Högskolan Dalarna studerar på distans med hjälp av teknikbaserat lärande” (Ylikiiskilä & Westman, 2011, s. 10.) Symposievolymen innehöll också en del bidrag som på ett eller annat sätt handlar om digitalisering, digital kommunikation och nätbaserad didaktik.

Inom den efterföljande 15-årsperioden har både tillämpad språkvetenskap i Sverige och på Högskolan Dalarna utvecklats i en riktning där digitalisering är en naturlig del i samhället, i ett Sverige som präglas av en påtaglig språklig mångfald och olika former av digital kommunikation. Inte minst under pandemiåren 2020–2022 blev den digitala kommunikationen allas vardag, medan Högskolan Dalarna under en 20-årsperiod varit en föregångare och har byggt upp en gedigen digital miljö. Att satsa på denna utveckling med digital eller så kallad nätbaserad

undervisning har varit betydande för hur utbildning och forskning bedrivs på Högskolan Dalarna. Att digitalisera pedagogiken har möjliggjort ökad tillgänglighet och rörlighet, vilket stärker det livslånga lärandet och främjar en hållbar studie- respektive arbetsmiljö för studenter och personal från olika geografiska platser i Sverige och övriga världen. Högskolans arbete med utveckling av nätbaserad pedagogik finns presenterad i en nyligen publicerad rapport av Dafgård, Lindqvist och Swenberg (2025). Mycket av den forskning som den nuvarande språkinstitutionen, *Institutionen för språk, litteratur och lärande*, är känd för både nationellt och internationellt, handlar just om nätbaserad pedagogik, flerspråkighet samt språklig och litterär mångfald. Några exempel på vår forskning är publikationer om interkulturell kommunikation och eller nätbaserad undervisning utgörs av Takamiya och Aida Niendorf (2019); Lindgren och Stridfeldt (2021); Ädel (2023, 2024); Straszer et al. (2023); Nordmark, (2023); White et al. (2023); Eckart och Fjordevik (2024); White (2024); och Gudmundsdottir et al. (2024).

Under senaste åren har mycket tillämpad språkvetenskap skett i interaktion med samhällets digitalisering och därför valdes *Språk och kommunikation i en digitaliserad värld* som tema för 2024 års symposium. När temat för symposiet fastställdes våren 2023 stod det ännu inte klart i hur stor omfattning digitaliseringen och de ChatGPT-verktyg som lanserades hösten 2022 skulle komma att prägla den nära framtidens kommunikation och, i förlängningen, forskningen.

Vid ASLA-symposiet 2010 deltog 50 forskare med tre plenarföreläsningar och 21 sektionspresentationer. År 2024 har ASLA-symposiet vuxit och välkomnat 130 forskare, inklusive organisatörer och volontärer. Under symposiets två dagar hölls fyra plenarföreläsningar, 50 individuella presentationer i parallella sessioner, tre paneler med cirka 20 presentationer och tre diskutanter, fyra posters och ett rundabordssamtal med fyra deltagare, som reflekterade kring temat *Språk och kommunikation i en digitaliserad värld och den tillämpade språkvetenskapens framtid*.

Plenartalarna lyfte olika perspektiv på digital kommunikation. **Mona Blåsjo**, professor i svenska vid Stockholms universitet, talade om professionell kommunikation och språkanvändning i yrkeslivet utifrån ett treårigt etnografiskt projekt om vardaglig kommunikation på kontorsarbetsplatser i Sverige. Hennes tal hade utgångspunkt i teoretiska ramverken New Literacy Studies och medierad diskursanalys/nexusanalys och bar titeln *Mellan egenmakt och övervakning. Den digitala kommunikationens roll i arbetslivet*. Hon diskuterade också tillämpad

språkvetenskaps framtida roll och metoder i relation till föränderlig arbetslivskommunikation. (Se t.ex. Blåsjö, Jonsson & Johansson, 2021.)

Maiju Strömmer, forskare vid Jyväskylä universitet, och som samtidigt representerade AFinLA, talade utifrån perspektiv om offentlig verksamhet på temat *The governmentality of multilingual work in a digitalised world*. Utifrån två etnografiska projekt belyste hon med begreppet governmentaltitet (eng. governmentality) hur flerspråkigt arbete styrs med de teknologier som har till mål att få individer, och i detta fall flerspråkiga arbetstagare, att agera på fördelaktiga och önskvärda sätt. (Se t.ex. Mustonen & Strömmer, 2024.)

Marte Blikstad-Balas, professor vid Universitetet i Oslo, lyfte i sin föreläsning *Hva skjer med språket i det digitale klasserommet?* att teknologin alltid påverkar språkliga praktiker i skolan. Hon visade konkreta exempel på hur klassrummet som social arena utmanas av individuella textpraktiker samt på vilka sätt, vad och hur man läser och skriver förändras i övergången från papper till skärm. (Se t.ex. Blikstad-Balas & Staal Jensen, 2024.)

Carey Jewitt, professor i kommunikation och teknologi vid University College London, diskuterade beröring som en modalitet i sitt plenartal med titeln *Digital Touch Communication: ways of feeling*. Hon argumenterade för en utvidgad syn på beröring, med fokus på den berörande kroppen, genom en multimodal och multisensorisk lins, för att förstå vad digital beröring är, hur den får mening och vad det innebär för digitala beröringsteknologiers plats i vår kommunikativa värld. Med exempel från sitt senaste InTouch-projekt diskuterade hon varför beröring spelar roll när den träder in i den digitala kommunikationens teknoscape. Hon lyfte också dess potential att bana väg för en utveckling bortom seendets dominerande roll. (Se t.ex. Jewitt & Price, 2024.)

Arbetet med symposievolymen inleddes direkt efter symposiet genom en öppen inbjudan till alla deltagare och det ledde till att åtta bidrag valdes för publicering i föreliggande symposievolym. Dessa bidrag presenteras kortfattat nedan.

Språk och kommunikation i vårt digitaliserade samhälle: tema och presentation av bidragen

Symposievolymen innehåller åtta bidrag som speglar tillämpad språkvetenskap som tvär-, inter- och transdisciplinärt forskningsfält med fokus på hur språkliga

och kommunikativa frågor tar form i digitaliserade vardagspraktiker. Bidragen är samlade runt symposiets övergripande tema, med fokus på språk och kommunikation i en digitaliserad värld. Ett tema som, inte minst efter lanseringen av ChatGPT 2022, har aktualiserat diskussioner om digitaliseringens möjligheter, risker, utmaningar och hantering inom alla områden. Symposievolumens bidrag representerar en bred palett av studier som tillsammans visar hur tvärvetenskaplig samt teori- och metodrik den tillämpade språkvetenskapen är.

Bidragen använder ett flertal metoder och teoretiska ansatser, bland annat språketnografi och lingvistisk etnografi, innehållsanalys och tematiska analyser, kvantitativa interventionsstudier, kognitivt grundade modeller för analys, enkätundersökningar samt visuella och multimodala analyser av kommunikation. De presenterade studierna i volymen representerar också en mångfald av olika kontexter, såsom språkpolicy inom akademien, myndighetskommunikation på sociala medier, första- och andraspråksutveckling i klassrum, digitala litteracitetspraktiker och individualisering, språkligt tillträde i arbetsliv samt bild- och textbaserad myndighetskommunikation. Tillsammans visar de värdet av att tillämpad språkvetenskaplig forskning bedrivs nära professioner, praktiker och institutioner för att identifiera och förstå språkliga problem som de yttrar sig i vardagen. I linje med inbjudan till föreliggande nummer behandlar bidragen inte enbart skriven text utan även bilder och multimodalt material av olika slag. Volymens åtta bidrag är organiserade i två tematiskt identifierade inriktningar, som är i) skola och undervisning samt ii) arbetsliv och institutioner.

Inledningsvis presenteras volymens sex bidrag som handlar om undervisning och skolrelaterade kontexter. Därefter följer två bidrag som riktar fokus mot språkanvändning, delaktighet och kommunikativa villkor inom arbetsliv och institutionella miljöer.

Bidragen inom den första inriktningen undersöker språk, litteracitet, bedömning och lärande i utbildningssammanhang, ofta med fokus på de förändringar som digitalisering och ökade krav på flerspråkighet innebär. Forskning om undervisning och skola rör sig mellan praktikorienterade studier och analyser av systemiska villkor. Volymens studier både fördjupar förståelser av språk i autentiska praktiker och synliggör hur forskning kan bidra till att utveckla undervisning och institutionell kommunikation.

Generativ AI och dess konsekvenser för utbildningssektorn har under de senaste åren diskuterats flitigt. I volymens första bidrag presenterar **Maria Rydell** en interventionsstudie som belyser automatiskt genererat språk och dess konsekvenser för lärarens bedömningskompetens. Författaren analyserar hur sex sfi-lärare och sex professionella provkonstruktörer värderar automatiskt genererade flervalsfrågor för bedömning av läsförståelse. Resultaten visar att flervalsfrågor i standardiserade prov kan vara enkla att rätta men desto svårare att tolka och använda. Artikeln diskuterar därför AI-genererat språk som en viktig bedömningskompetens hos lärare.

Även det andra bidraget behandlar området bedömning och återkoppling i en digitaliserad tid. I detta kapitel presenterar **Annelie Johansson, Sergej Ivanov** och **Christian Waldmann** en kognitivt grundad modell för analys av språklig nivå och stödnivå i feedbackkommentarer inom akademiskt skrivande. Författarna analyserar fyra utkast på studenters examensarbete i grundlärarprogrammets inriktning F-3 och visar hur modellen kan användas som undervisnings- och forskningsverktyg. Modellen synliggör bland annat hur feedbackens språkliga nivå relaterar till graden av stöd i kommentarerna, och att lärarkommentarerna oftare ligger på lägre språkliga nivåer.

Skrivandet står i fokus även i det tredje bidraget. Det är skrivet av **Eva Lindström** och **Maria Eklund Heinonen** och handlar om digitala litteracitetspraktiker och individualisering. Författarna analyserar 52 sfi-lärares enkätsvar om hur de ser på kartläggning av digital litteracitet som underlag för undervisning baserad på elevers intressen, tidigare erfarenheter och kunskaper. Enkäterna visar att lärarna har olika uppfattningar om betydelsen av bakgrundsinformation för planeringen av undervisningen. Bland de digitala verktyg som lyfts fram finns datorskrivande, sms:ande och appanvändande i såväl utbildnings-, arbets- och vardagssammanhang.

Användningen av digitala verktyg som stöttning för lärandet i skolan undersöks också i det fjärde bidraget, som är författat av **Pernilla Josefsson** och **Linda Kahlin**. I denna praktikinära studie analyserar författarna hur 20 lärare från olika anpassade grundskolor resonerar om stöttning i samband med digitalt skrivande för elever med autism och intellektuella funktionsnedsättningar i den anpassade grundskolan. Analysen visar att lärarna särskilt uppmärksammar stöttningssituationer där eleverna visar positiv respons. Vanliga typer av elevrespons är bekräftelse, nyfikenhet samt delaktighet. Studien visar även att

stöttning är komplext och starkt beroende av både situation och individuella behov.

Även det femte bidraget handlar om elevers utveckling i komplex språkpraktik. Det är författat av **Anders Agebjörn** och **Robert Walldén**, som i en interventionsstudie undersöker utvecklingen av komplexitet, korrekthet och flyt i sfi-studenters texter med hjälp av metoden *comparative judgement*. Resultaten visar att arbetsförlagd praktik har en positiv effekt på utveckling av flyt och komplexitet, men en negativ effekt på utveckling av grammatisk korrekthet.

Det sjätte och sista bidraget inom denna inriktning handlar också om sfi-undervisning och är skrivet av **Annika Norlund Shaswar** och **Elisabeth Zetterholm**. Författarna undersöker hur gemensam sång i sfi-undervisning inverkar på elevers motivation och språkutveckling. Utifrån lingvistisk etnografi har de genomfört kvalitativa halvstrukturerade individuella intervjuer med tre sfi-lärare samt klassrumsobservationer. Resultaten visar att eleverna känner sig engagerade och motiverade, och lärarna menar att sångstunderna bidrar till ökat ordförråd, förbättrat uttal och ökat välmående.

De två avslutade bidragen riktar fokus mot språkanvändning och kommunikativa villkor i arbetsliv och institutionella sammanhang. Här lyfts fram hur digitala och organisatoriska strukturer formar möjligheter till delaktighet, inkludering och informationsspridning. Dessa bidrag berikar även symposievolymens innehåll, eftersom de härrör från andra nordiska kontexter än den svenska.

Bidrag nummer sju är författat av **Nicole Busby**, **Anne Dahl**, **Kjersti Faldet Listhaug**, **Gro Nygård** och **Anja Angelsen**. De undersöker hur universitetsanställd personal i Norge upplever språkval och språkkrav i arbetslivet och hur detta påverkar karriärvägar och delaktighet. Studien belyser spänningar mellan officiella parallellspråkpolicyer och praktiska realiteter i akademien.

I det åttonde och avslutande bidraget författat av **Andreas Nord** och **Jannika Lassus**, analyseras hur den finska Folkpensionsanstalten under ett års tid använder visuella och språkliga resurser i sin kommunikation på Instagram. Analysen visar att föreställande bilder endast i några fall bidrar med faktisk sakinformation, och i studien diskuteras vilka principiella utmaningar detta innebär för offentlig kommunikation i sociala medier.

Avslutande reflektioner

Med symposievolymen är vår förhoppning att forskningsrönen i detta nummer inte bara ska väcka nya frågor utan också inspirera forskare inom svensk tillämpad språkvetenskap att i än högre grad rikta blicken mot de praktiska, språkliga och kommunikativa utmaningar som präglar människors vardag. I digitaliseringens tid förändras förutsättningarna för hur språk används, lärs och förstås i såväl institutionella som vardagliga sammanhang. Detta utmanas särskilt av generativ Artificiell Intelligens och AI-teknologi, som efterliknar mänskligt tänkande och lärande där språk och kommunikation utgör ett centralt element. De frågor som lyfts i denna volym belyser hur dessa förändringar får konsekvenser för både minoritets- och majoritetsspråkiga grupper liksom för utbildningspraktiker. Därför blir ASLA 2026:s tema *Språkets roll i en utmanande tid* en intressant fortsättning, där dessa perspektiv fördjupas ytterligare och kopplas till såväl bredare som smalare samhällseliga utmaningar.

Referenser

- Barton, D. Hamilton, M. & Ivanič, R. (Red.). (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M. & Staal Jensen, I. (Red.). (2024). *Using video to foster teacher development: improving professional practice through adaptation and reflection*. Routledge.
- Blåsjö, M.; Jonsson, C. & Johansson, S. (2021). "I don't know if I can share this." Agency and sociomateriality in digital text sharing of business communication. *Journal of Digital Social Research*, 3(3), 1-31.
- Dafgård, L.; Lindqvist, I. & Swenberg, T. (2025.) *Nätburen undervisning 2001–2024: En analys av Högskolan Dalarnas interna utveckling av sin tillämpade pedagogik: metoder och digitala verktyg*. Rapport nr 1. Kultur och samhälle. Högskolan Dalarna.
- Eckart, M. & Fjordevik, A. (2024). Das digitale literarische unterrichtsgespräch (DLUG) in breakoutrooms und dessen bewertung aus der perspektive von studierenden. I M. Eckart, A. Fjordevik, P. Langemeyer, C. Löwe, A. Marx Åberg & B. Solheim (Red.). *Literaturvermittlung im virtuellen raum: beiträge zur digitalin germanistischen hochschullehre* (s. 81–101). Peter Lang Publishing Group.
- Gudmundsdottir, Greta B, Brevik, Lisbeth M., Aashamar, Peter N, Barreng, Rebecca L S, Dodou, Katherina, Doetjes, G, Hartigsen, Kirsten M, Hatlevik, Ove E, Isaksen, Anja R, Magnusson, Camilla G, Mathé, Nora E H, Roe, Astrid, Skarpaas, Kaja G, Stovner, Roar B, Suhr, Mai Lil (2024). *Å gi rom for variasjon og valgfrihet, mens vi venter på digital dommekraft. Digital kompetanse i fagene i det heldigitale klasserommet på 10. trinn og vg3*. (Rapport 4 fra forsknings- og evalueringsprosjektet EDUCATE ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning). Universitetet i Oslo.
- Jewitt, C. & Price, S. (2024). *Digital touch*. John Wiley and sons.

- Lindgren, C. & Stridfeldt, M. (2021). *Äldre studenter i nätbaserad språkundervisning – En studie av lärares förhållningssätt*. (Rapport nr: 2021:01). Högskolan Dalarna & Uppsala universitet. *Kultur och lärande*. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-38741>
- Mustonen, S. & Strömmer, M. (2024). Becoming a multilingual health professional in vocational education: two adult migrants' translanguaging trajectories. *Journal of multilingual and multicultural development*, 45(9), 3678–3693. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2116451>
- Nordmark, M. (2023). Legitimation of digitalisation in education: a case study of vocational student teachers' lesson plans. *Utbildning & Lärande*, 17(1), 65–83. <https://doi.org/10.58714/ul.v17i1.12757>
- Straszer, B., Ädel, A. & White, J. (2023). *Samhällsorientering med boken "Om Sverige": Rapport från ett samverkansprojekt om interaktion och interkulturella förhållningssätt i en digital lärmiljö*. Högskolan Dalarna.
- Takamiya, Y. & Aida Niendorf, M. (2019). Identity (re)construction and improvement in intercultural competence through synchronous and asynchronous telecollaboration: Connecting Japanese language learners in the United states and Sweden. I E. Zimmermann & A. McMeekin (Red.). (2019). *Technology-supported learning in and out of the Japanese language classroom: Advances in pedagogy, teaching and research* (s. 111–145). Multilingual Matters.
- White, J. R. (2024). Language Learning Through Zoom: The Need for Pedagogical-Technological Knowledge. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 14(1). <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.356273>
- White, J.R., Yang, T. Muñoz, A.S., & Gao, M. (2023). Digital Competence and Teaching Practices of Language Teachers in Sweden in a COVID-19 World. I M. Thomas, J. Palfrey, M. Warschauer & K. Sadeghi (Red.). *Second Language Teacher Professional Development: Technological Innovations for Post-Emergency Teacher Education* (s. 125–146). Springer International Publishing.

Yikiiskilä, A. & Westman, M. (2011). *Språk för framtiden. Language for the future. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Falun, 12-13 november, 2010. Papers from the ASLA Symposium in Falun, 12-13 November 2010*. Association Suédoise de Linguistique Appliquée, ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, ASLA:s skriftserie 23.

Ädel, A. 2023. Adopting a ‘move’ rather than a ‘marker’ approach to metadiscourse: A taxonomy for spoken student presentations. *English for Specific Purposes*, 69, 4–18. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.09.001>.

Ädel, A. 2024. Språk och kommunikation i interkulturella möten. *Modul för Skolverket om interkulturalitet för lärare i engelska*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/moduler/M923/5>

Bedömningskompetens i AI:s tidevarv: Exemplet automatiskt genererade flervalsfrågor¹

Maria Rydell¹

¹Stockholms universitet

Abstract

Generativ AI och dess konsekvenser för utbildningssektorn har de senaste åren diskuterats flitigt. Föreliggande studie belyser automatiskt genererat språk och konsekvenser för lärares bedömningskompetens (*assessment literacy*, t.ex. Fulcher, 2012). Mer specifikt analyseras hur sex sfi-lärare och sex professionella provkonstruktörer värderar automatiskt genererade flervalsfrågor för att bedöma läsförståelse på sfi. Baserat på enkätsvar och uppföljande semi-strukturerade djupintervjuer diskuteras deltagarnas syn på de automatiskt genererade flervalsfrågorna när det gäller frågornas relevans, användbarhet och möjligheter och begränsningar ur ett pedagogiskt perspektiv. Även relationen mellan AI och mänskligt omdöme diskuteras. Resultaten visar att deltagarna såg pedagogiska möjligheter med de automatiskt genererade flervalsfrågorna men att de behöver granskas och justeras. För att kunna granska och värdera automatiskt genererade flervalsfrågor menar deltagarna att det krävs kunskap om provkonstruktion och andraspråksutveckling, samt erfarenhet av målgruppen. Flervalsfrågor är en vanligt förekommande testteknik för att bedöma läsförståelse. Den ökade förekomsten av digitala prov med automatiskt genererade delar kommer troligtvis att öka förekomsten av flervalsfrågor i standardiserade prov. Resultaten visar på hur ett format som är enkelt att rätta kan vara svårt att bedöma, när man med bedöma avser förmågan att kunna tolka och använda sig av resultaten. Avslutningsvis diskuteras hur förmågan att granska och värdera AI-genererat språk är en viktig del av lärares bedömningskompetens.

Inledning

AI och dess konsekvenser för utbildningssektorn har under de senaste åren diskuterats flitigt (se t.ex. Forsell, 2023; Voss m.fl., 2023; Winerö, 2022). Vilken roll automatiskt genererat språk i vid mening kommer att spela i framtiden är

oklart men något som lärare och andra som arbetar med språkbedömning behöver förhålla sig till redan nu. Mycket fokus har riktats mot minskad användning av skriftliga hemuppgifter och hur den nya tekniken kan användas på ett pedagogiskt sätt, till exempel genom automatiserad bedömning (t.ex. Skolverket, 2024; SOU 2022:17). Ännu finns lite forskning om kopplingen mellan generativ AI och bedömning, särskilt i en svensk kontext (Forsell, 2023). Den här artikeln undersöker vilka konsekvenser AI har för lärares bedömningskompetens (eng. *assessment literacy*). Mer specifikt studeras automatiskt genererade flervalsfrågor i syfte att bedöma läsförståelse i svenska som andraspråk och hur lärare och professionella provkonstruktörer resonerar om deras användbarhet, möjligheter och begränsningar. Eftersom användningen av flervalsfrågor i bedömning av läsförståelse bara kan vara relevant i förhållande till ett givet syfte och sammanhang har vi valt att rikta in oss mot den avslutande kursen i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (hädanefter används förkortningen sfi).

Sfi var tidigare en egen skolform men är sedan 2016 en integrerad del av komvux. Utbildningen riktar sig till deltagare över 16 år, skrivna i en kommun och i behov av att utveckla grundläggande färdigheter i svenska. Målgruppen är mycket heterogen när det gäller deltagarnas språkliga och utbildningsmässiga bakgrund. Utbildningen är därför indelad i tre studievägar beroende på deltagarnas vana av att studera och förväntade progressionstakt. Kurs D är den avslutande kursen inom samtliga studievägar. Syftet med sfi är att deltagarna ska utveckla en allsidig kommunikativ språkförmåga och kursplanen beskriver de språkliga färdigheter eleverna ska utveckla i muntlig produktion, muntlig interaktion, läsförståelse, hörförståelse och skriftlig färdighet (SKOLFS 2021:61). Till kurserna B, C och D finns nationella prov som innefattar delprov som prövar de olika färdigheterna. Flervalsfrågor är en vanligt förekommande testteknik för att bedöma receptiva färdigheter som läsförståelse och hörförståelse och förekommer både i övningsmaterial och i de nationella proven. Det är också ett svarsformat som lämpar sig för automatisk rättning. I och med en ökad förekomst av digitala prov² inom skolväsendet och ett önskemål om ökad andel automaträttade uppgifter är det ett svarsformat som därför troligtvis kommer att öka (Skolverket, 2020).

Den här studien är en del av projekt SWE-QUEST³ som dels syftar till att automatiskt generera flervalsfrågor på svenska, dels utvärdera frågornas användbarhet med tänkta användare, vilket i detta fall är lärare och provkonstruktörer. Föreliggande artikel är en del av projektets andra del som

handlar om utvärdering. I utvecklingen och utvärderingen av automatiskt genererade flervalsfrågor har forskning främst riktats in sig på de tekniska möjligheterna och begränsningarna (se t.ex. Kalpakchi & Boye, 2023; Kalpakchi & Boye, 2024). Mindre fokus har riktats mot utvärdering ur ett pedagogiskt perspektiv med tilltänkta användare.

De specifika frågeställningarna är följande:

- Hur värderar lärare och provkonstruktörer automatiskt genererade flervalsfrågors kvalitet ur ett bedömningsperspektiv?
- Vilka pedagogiska möjligheter och begränsningar ser lärare och provkonstruktörer med automatiskt genererade flervalsfrågor?
- Vilka konsekvenser har automatiskt genererade flervalsfrågor för lärares bedömningskompetens i ett vidare perspektiv?

Bedömningskompetens

Bedömning har en given plats i lärares yrkesvardag och kunskap om bedömning är en central del av lärares yrkeskunnande (Popham, 2009). Inom andraspråkundervisning, precis som i övriga skolväsendet, har bedömning fått en ökad roll. Språktestforskaren Glenn Fulcher (2012) pekar på tre orsaker till denna utveckling inom andraspråksundervisningen. Två faktorer menar han ligger utanför utbildningssektorn och en är driven inom utbildningssektorn. De ”yttre” faktorerna är en ökad redovisningskultur inom utbildningsväsendet med ökade krav på dokumentation och uppföljning, och en ökad förekomst av att använda språkkrav i migrationsprocessen. Inom utbildningssektorn har bedömningsroll för lärande gjort att bedömning fått en mer central roll i planering och genomförande av undervisning. Sammantaget innebär det att lärares bedömningskompetens (eng. *assessment literacy*) har fått en ökad roll.

Bedömningskompetens brukar definieras som både (praktisk) kunskap *i* bedömning och (teoretisk) kunskap *om* bedömning. Det handlar då om kunskap i (och om) provkonstruktion, bedömning av elevprestationer, tolkning och användning av bedömningsresultat, att kunna använda bedömningsresultat för att stödja pedagogiska beslut och stödja lärande. Begreppet innefattar även att kunna rapportera och kommunicera resultat, kunskap om lämpliga och olämpliga sätt att använda bedömning och testning, samt etiska perspektiv på testning och

bedömning (Akthar m.fl., 2021; Fulcher, 2012; Pastore, 2023). Till denna lista är det numera rimligt att lägga till kunskap om bedömning i relation till AI.

Meijer m.fl. (2023) menar att bedömningskompetens bör ses som ett dynamiskt koncept som formas i samspel med andra och utvecklas över tid och som är kopplat till lärares uppfattningar om sig själva och sitt uppdrag. I en föreslagen modell av Pastore och Andrade (2019) argumenterar författarna för att bedömningskompetens bör ses som ett multidimensionellt konstrukt bestående av vad de benämner a) *conceptual knowledge* – lärares uppfattningar om bedömning, lärande och undervisning, b) *praxeological dimension* – bedömning i praktiken och hur lärare integrerar bedömning i undervisning och i relation till undervisningsrelaterade mål och c) *socioemotional dimension* – lärares medvetenhet om vad deras position som bedömare innebär, bedömningens olika betydelse för elever och etiska aspekter av bedömning.

Nuvarande lättillgängliga generativa språkmodeller gör att det också finns ett behov av att diskutera en särskild "AI literacy" (Ng m.fl., 2021). I en forskningsöversikt framhålls att AI-literacy innefattar a) kunskap och förståelse, b) användning och tillämpning, c) utvärdering, d) skapandet eget material och e) etisk kunskap om användning (Ng m.fl., 2021). Som denna korta genomgång visat är bedömningskompetens ett mångfasetterat fenomen som också hänger ihop med att bedömning används för olika syften, i olika sammanhang och med olika typer av konsekvenser. Definitionen ovan av AI-literacy liknar definitionerna som används för bedömningskompetens. Förmågan att kritiskt granska och använda AI-genererat språk i bedömningssammanhang kan ses som en ny och viktig del i språklärares bedömningskompetens. Det faktum att generativa språkmodeller som ChatGPT3 och senare utvecklingar har blivit lättillgängliga gör att de kan ses som ytterligare en "yttre faktor" i Fulchers andemening som leder till ett ökat och till viss del nytt fokus på bedömningskompetens.

Bedömning av läsförståelse och flervalsfrågor

Dagens andraspråksundervisning bygger på en kommunikativt inriktad språksyn. Kommunikativ språkförmåga handlar om att kunna använda språket på ett anpassat sätt i olika sammanhang, för en mängd olika syften och mottagare (Rydell, 2021). Läsförståelse kan ses som en del av en mer övergripande

kommunikativ språkförmåga. I likhet med definitioner av kommunikativ språkförmåga handlar samtida definitioner av läsförståelse om att kunna läsa olika typer av texter, i olika typer av sammanhang och för olika syften. I andraspråksammanhang har avkodning, läshastighet och allmän språkförmåga i det givna språket betydelse. Särskilt ordförståelse har en central del i läsförståelse (Nation, 2001). För att kunna förstå en text behöver en stor del av det språkliga innehållet vara begripligt för andraspråksläsaren (Alderson, 2000).

Läsförståelse ses som ett komplext och sammansatt konstrukt (Alderson, 2000; Tengberg, 2018; Weir & Khalifa, 2008). Förutom att skilja på läsning av olika texttyper (t.ex. löpande och icke-löpande text) och olika syften med läsning (t.ex. sökläsning, läsa för att förstå huvudpoänger) är ett sätt att ringa in vad läsförståelse innebär att ta fasta på vad man gör med sin läsning och hur detta hänger ihop med hur information presenteras i texter. Ett ramverk som fått stor genomslagskraft är det som används i PISA (OECD, 2019). I PISA används begreppet *reading literacy*, vilket definieras som “understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential and to participate in society” (OECD, 2019, s. 28). Vidare specificerar ramverket både texttyper och olika kognitiva processer, så kallade läsprocesser. Dessa är a) *lokalisera information*, b) *förstå* (förstå uttryckt information samt även sammanföra information och dra slutsatser) och c) *värdera och reflektera*. Dessa olika läsprocesser antas innebära olika grad av komplexitet. I en studie där lärare fick identifiera och reflektera kring vilka läsprocesser som olika frågor i ett läsförståelseprov prövade framkom att lärarna inte var helt överens (Tengberg, 2018). Huruvida dessa kognitiva läsprocesser existerar som diskreta och urskiljbara enheter eller inte är alltså ingen självklarhet och de bör, menar Tengberg, användas med viss försiktighet. Tengberg (2015) argumenterar för att läsförmåga är ett vidare begrepp än läsförståelse och en bättre översättning av ”reading literacy”. I den här texten har jag valt att använda begreppet *läsförståelse* då det är vanligt förekommande inom just andraspråksbedömning och det begrepp som används i kursplanen i sfi. Det är också förståelse av texten som är i fokus för de automatiskt genererade flervalsfrågorna som används i denna studie.

Läsförståelse anses vara svårbedömt eftersom det är en osynlig process som sker i hjärnan. För att synliggöra läsförståelse behöver därför lärare och provkonstruktörer använda sig av olika tekniker. En vanligt förekommande testteknik är flervalsfrågor. En flervalsfråga består av en fråga, ett rätt svar och

ett antal distraktorer (trovärdiga men felaktiga svar). Det räknas som ett stängt format där svarsalternativen är på förhand givna.

Vid bedömning av språkförmåga, precis som vid all annan pedagogisk bedömning, är validitet centralt. Validitet kan enkelt uttryckt definieras som giltigheten och kvaliteten på de slutsatser som dras vid en bedömning eller ett resultat. Vid användandet av stängda svarsformat som flervalsfrågor är det lätt att få fram ett resultat som 27 rätt av 40. Men vad betyder ett sådant resultat? Bedömning handlar om att göra inferenser (McNamara & Roever, 2006). Särskilt i kommunikativ språktestning är man intresserad av att kunna dra slutsatser om elevers kommunikativa språkförmåga utanför själva testsituationen. Det innebär att bedömning alltid innefattar tolkning, en tolkning som användare behöver argumentera för. En av de mest välciterade definitionerna av validitet inom språkbedömning lyder att validitet är ”an integrated evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the *adequacy* and *appropriateness of inferences and actions* based on test scores or other modes of assessment“ (Messick, 1989, s. 13, kursiv i original). Att ett läsförståelseprov mäter de olika kognitiva processer som definieras i ett konstrukt för läsförståelse hänger vidare ihop med det som kallas kognitiv validitet (Weir & Khalifa, 2008). Messick betonade även att validitetsbegreppet innefattar sociala värderingar och konsekvenser av bedömning (McNamara & Roever, 2006; Messick, 1989). Det kan exempelvis handla om hur bedömningar används, men också vilken syn på kunskap som bedömning förmedlar. Att analysera flervalsfrågor ur ett pedagogiskt perspektiv är således en komplex uppgift.

Fördelen med flervalsfrågor är att det är ett vanligt format internationellt och därmed ett format som många känner igen. Det kräver inte heller att testtagaren använder sig av produktiva färdigheter som att skriva, vilket kan vara en fördel av flera skäl. Det gör att man kan ha ganska många frågor, vilket är viktigt för mätsäkerheten (Wikström, 2013). Att elever inte behöver skriva svaren gör också att det blir mindre tolkning för den som rättar och att man har bättre möjlighet att ringa in själva läsförståelsen utan att elevers produktiva färdigheter ska påverka. På sfi är detta viktigt då just skriftlig färdighet är en svårighet för många och särskilt för elever med kort tidigare skolbakgrund (Institutionen för språkdidaktik, 2020). Välskrivna flervalsfrågor karaktäriseras av att de fångar relevant kunskap och är *diskreta*, det vill säga man ska kunna svara på dem var för sig och de ska inte vara beroende av varandra så att ett felaktigt svar gör att man inte kan svara på de nästkommande frågorna. Flervalsfrågor bör även vara

symmetriska när det gäller formen (som längd och grammatisk form) så att inte ett svarsalternativ sticker ut. Man försöker även skala bort redundansen så att inte samma information upprepas, vilket bidrar till att flervalsfrågorna kan bli så korta och tydliga som möjligt (t.ex. ALTE, 2005; Wikström, 2013). Negationer i frågeställningen bör undvikas. Vid provkonstruktion försöker man även undvika så kallad lexikal överlappning, det vill säga att exakt samma formulering förekommer i fråga/svarsalternativ och text för att undvika att rätt svar endast fås genom identifikation i texten snarare (såvida det inte handlar om informationssökning) än genom förståelse. Om lexikal överlappning används försöker man göra det medvetet och med symmetri så att alla svarsalternativ nämns. Ett alltför krångligt språkbruk i själva frågeformuleringarna kan också göra frågan onödigt svår, vilket kan innebära ett hot mot validiteten genom så kallad *konstruktirrelevant varians*, det vill säga att bedömningen påverkas av faktorer som ligger utanför konstruktet (Messick, 1989).

Att göra bra och välfungerande flervalsfrågor är tidskrävande och svårt (Alderson, 2000). Men när de väl är gjorda är det ett lättträttat format som också lämpar sig för automaträttning. Det finns dock även flera nackdelar med flervalsfrågor. Formatet möjliggör gissande och att man kan använda uteslutningsmetoden. Därför kan det bli till ett format som gynnar de som är ”test wise” och leda till att lärare fokuserar på att undervisa elever strategier för att ta sig an flervalsfrågor (Alderson, 2000), snarare än att fokusera på själva förståelsen. Det är också ett format som skiljer sig från läsning i icke-provsammanhang, vilket kan påverka vilka slutsatser som kan dras. Rupp m.fl. (2006) menar att genom sin konstruerade form påverkar flervalsfrågorna konstruktet och vad som bedöms, vilket i förlängningen kan påverka validiteten om inte bredden i konstruktet fångas. Distraktorerna kan också göra att testtagarna leds in på spår som de inte själva hade tänkt på (Alderson, 2000). En annan kritik som framförts är att frågorna kan tendera till att främst rikta in sig på enklare kognitiva processer (Wikström, 2013).

En flervalsfrågas svårighetsgrad är alltid ett samspel mellan fråga, svarsalternativ och texten. En viktig aspekt är hur själva relationen mellan flervalsfrågan och texten ser ut, om den är explicit eller implicit och om svaret finns i en del av texten eller om information mellan olika delar av texten behöver sammanföras samt hur distraktorerna förhåller sig till varandra och till texten (Kirsch & Mosenthal, 1995). Ytterligare en variabel är själva testtagaren och dennes förkunskaper (OECD, 2019). För provkonstruktörer innebär det en särskild

svårighet att skriva trovärdiga distraktorer som lockar de svagare läsarna men inte de starkare (Alderson, 2000). Utprövning av frågorna på målgruppen med efterföljande analys är därför viktigt för att kunna avgöra om en flervalsfråga fungerar och vilken svårighetsnivå den egentligen har.

Metod och material

Följande studie bygger i huvudsak på tolv semistrukturerade djupintervjuer med sex sfi-lärare och sex professionella provkonstruktörer. Intervjuerna genomfördes 2023-2024 och tog mellan 44 och 80 minuter. Lärarna hade många års erfarenhet av att undervisa på sfi eller svenska som andraspråk på komvux. Flera av deltagarna hade gått en kurs i provkonstruktion och bedömning och ansågs därmed ha fördjupad kunskap om ämnet. Provkonstruktörerna hade alla bakgrund som andraspråkslärare och arbetade med att göra nationella prov i sfi.

Underlaget för utvärderingen baseras på Kalpakchi & Boye (2023). Som grund för genereringen av de automatiskt genererade flervalsfrågorna låg 96 texter hämtade från frisläppta tidigare nationella prov i sfi, kurs D. Dessa texter valdes då de genomgått granskning i provkonstruktionsprocessen, vilket fick bli en garant för att texterna kan anses vara anpassade efter målgruppens nivå. Baserat på denna textkorpus genererades 717 flervalsfrågor mellan december 2022 och januari 2023 genom användandet av språkmodell GPT-3 (en sorts föregångare till den öppna ChatGPT, se Kalpakchi & Boye, 2023). Vid genereringen var 0,11 % av språkmodellens träningsmaterial text på svenska. Instruktionen som gavs var:

- fyra (4) svarsalternativ ska genereras
- bara ett (1) alternativ ska vara korrekt
- de andra tre alternativen ska vara inkorrekta men troliga
- frågan måste kunna besvaras utifrån texten

Metoden för generering och resultaten redovisas mer utförligt i Kalpakchi & Boye (2023). 44% av de genererade frågorna ansågs vara tillräckligt välfungerande utifrån kriterierna ovan. Värderingen gjordes dock inte av pedagoger med expertis i andraspråksbedömning varför det kan vara intressant att utvärdera frågorna med ett pedagogiskt fokus.

I föreliggande studie utvärderas några av frågorna av personer med stor vana av att bedöma läsförståelse på sfi. Baserat på den redovisade studien (Kalpakchi &

Boye, 2023) valdes fyra texter och tio automatiskt genererade flervalsfrågor ut. Det övergripande syftet med utvärderingen var att kunna fånga de automatiskt genererade flervalsfrågornas pedagogiska möjligheter och begränsningar. Dessa item (deluppgifter) valdes utifrån att de skulle pröva olika typ av läsning. Några frågor med vanligt förekommande problem som att fler svar kunde vara rätt inkluderades. Även mänskligt konstruerade flervalsfrågor kan ha problem och behöva revideras för att de ska bli välfungerande (Alderson, 2000). Flervalsfrågor som uppenbarligen inte fungerade valdes bort.

Inför intervjuerna fick deltagarna fylla i en enkät som de sedan fick tänka högt kring i uppföljningsintervjun. I enkäten användes de utvalda texterna och frågorna och deltagarna fick ta ställning till flervalsfrågornas relevans, svårighetsgrad, om endast ett svarsalternativ kunde anses vara rätt och distraktorernas trovärdighet. I anslutning till varje flervalsfråga fick deltagarna ta ställning till vad de tyckte att frågan prövade genom att svara på vad läsaren behöver kunna göra för att svara på frågan utifrån följande alternativ (det var möjligt för deltagarna att fylla i flera av svarsalternativen):

- lokalisera information som uttrycks explicit i texten
- matcha information i fråga, svarsalternativ och text som uttrycks med synonymer
- sammanföra information som uttrycks explicit i olika delar av texten
- dra slutsatser utifrån information som uttrycks i olika delar av texten
- annat (frisvar)

Intervjuerna utgick från ett intervjuschema indelat i tre tematiska delar. I den första delen fick deltagarna berätta om sina erfarenheter av att bedöma läsförståelse på sfi, resonera om möjligheter och utmaningar med att bedöma läsförståelse och hur de såg på för- och nackdelar med att använda flervalsfrågor för att bedöma läsförståelse. I den andra delen fick de tänka högt kring olika ställningstaganden i enkäten och resonera kring sina intryck av de automatiskt genererade flervalsfrågorna. I den tredje delen av intervjun fick deltagarna resonera kring möjligheter och utmaningar med automatiskt genererade flervalsfrågor och vilka pedagogiska konsekvenser de kunde se. Intervjuerna har transkriberats och har analyserats genom en innehållsanalys (t.ex. Bengtsson, 2016). Genom att ha lyssnat på intervjuerna vid upprepade tillfällen har en förtrogenhet skapats med materialet. Teman har skapats både deduktivt genom intervjuguiden och utifrån teoretiska perspektiv på bedömningskvaliteter, och induktivt genom de perspektiv som deltagarna själva lyfte fram. Nedan har både

de öppna svarsalternativen i enkäten och resonemangen i intervjuerna analyserats. Intervjuerna har genomförts med informerat samtycke. Deltagarnas namn har pseudonymiserats och benämns utifrån deras yrkesroll (Lärare och Provkonstruktör).

Resultat

Även om föreliggande studie är en kvalitativ studie och det inte går att dra några större slutsatser utifrån en enkät med tolv deltagare är det ändå intressant att konstatera att det var spridda uppfattningar när det gällde flervalsfrågornas användbarhet och vad de prövade. Nedan diskuteras deltagarnas uppfattningar om flervalsfrågornas kvalitet ur ett bedömningsperspektiv. Mer specifikt diskuteras flervalsfrågornas relevans, svårighetsgrad och trovärdighet samt vad de prövade. Därefter diskuteras uppfattningar kring de automatiskt genererade frågornas möjligheter och begränsningar ur ett pedagogiskt perspektiv samt relationen mellan generativ AI och mänskligt omdöme och konsekvenser för lärares bedömningskompetens.

Uppfattningar om flervalsfrågornas relevans, svårighetsgrad och trovärdighet

En övergripande tendens i enkäten var att frågan i flervalsfrågan ansågs vara relevant men att problem ofta uppstod i relation till texten och svarsalternativen. Som Provkonstruktör 2 uttrycker det i intervjun: ”Den klarar av att ställa en hyfsat relevant fråga men inte svarsalternativen”. Av de 10 automatiskt genererade flervalsfrågorna var det bara en fråga som fick en övervägande del nej-svar på frågan om frågan var relevant. Överlag var deltagarna överens. I två fall svarade alla 12 deltagare ja på om frågan kunde anses vara relevant. Om alla svar (10x12) läggs samman på frågan ”Är frågan relevant” blev resultatet 74,6 % JA och 25,9 % NEJ.

Frågan om uppfattad svårighet visade sig vara svår att svara på då en fråga kan vara svår av olika skäl, där vissa skäl kan ses som legitima (t.ex. att den kräver svårare processer som att sammanföra information och dra slutsatser) medan andra är icke-legitima ur provkonstruktionssynpunkt, som att frågan inte gick att svara på. Frågan om distraktorernas trovärdighet är dock intressantare. Att skriva trovärdiga distraktorer som fungerar, vilket ur ett provkonstruktionsperspektiv innebär att de ska vara felaktiga men tillräckligt trovärdiga i förhållande till texten

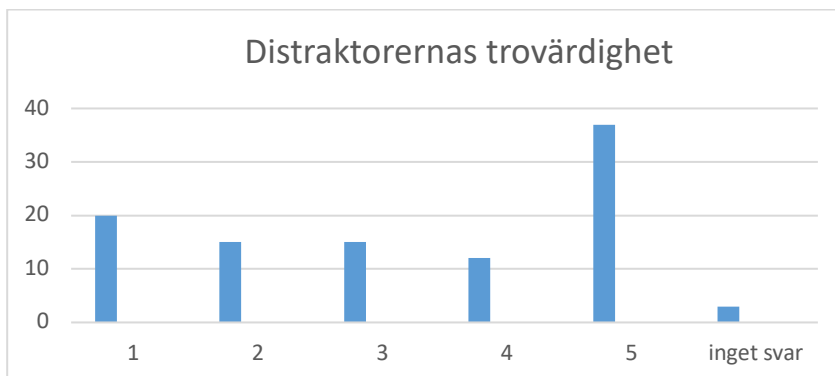
och därmed locka de svagare läsarna men inte de starkare, kan vara svårt även för professionella provkonstruktörer (Alderson, 2000). En tendens i enkäten var att uppfattningen om distraktorerna var trovärdiga skilde sig åt mellan deltagarna, även bland de professionella provkonstruktörerna. Enkätsvaren till en av flervalsfrågorna kan illustrera hur samma distraktorer värderades olika. 1 = låg grad och 5 = hög grad.

Figur 1. Distraktorernas trovärdighet som värderades kopplade till en flervalsfråga. Antal svar.



Detta mönster går igen när alla svar slås samman. I Figur 2 nedan illustreras den sammantagna bilden av distraktorernas övergripande grad av trovärdighet.

Figur 2. Distraktorernas trovärdighet – alla svar sammanslagna mätt i procent (10x12 svar). 1 = låg grad och 5 = hög grad.



Figur 2 visar att distraktorerna av flera deltagare och vid flera tillfällen ansågs trovärdiga, men också att uppfattningarna var spridda. Det var inte vid någon fråga som deltagarna var helt eniga om distraktorernas trovärdighet. Frågan om distraktorernas trovärdighet är central för om en flervälsfråga anses fungera eller inte. Om distraktorerna inte är trovärdiga kan det uppmuntra till att testtagarna använder sig av uteslutningsmetoden. När det gäller standardiserade prov avgörs frågan om ett item fungerar eller inte i regel efter en utprovning men det är också ett vanligt förfarande att använda sig av expertgruppers granskningar innan en provversion går ut på utprovning. Men i klassrumsbedömning görs i regel inga utprovningar. Lärare behöver därför kunna granska frågor för att avgöra om de fungerar och vad de prövar, vilket är en del av deras bedömningskompetens.

Uppfattningar om vad frågorna prövar

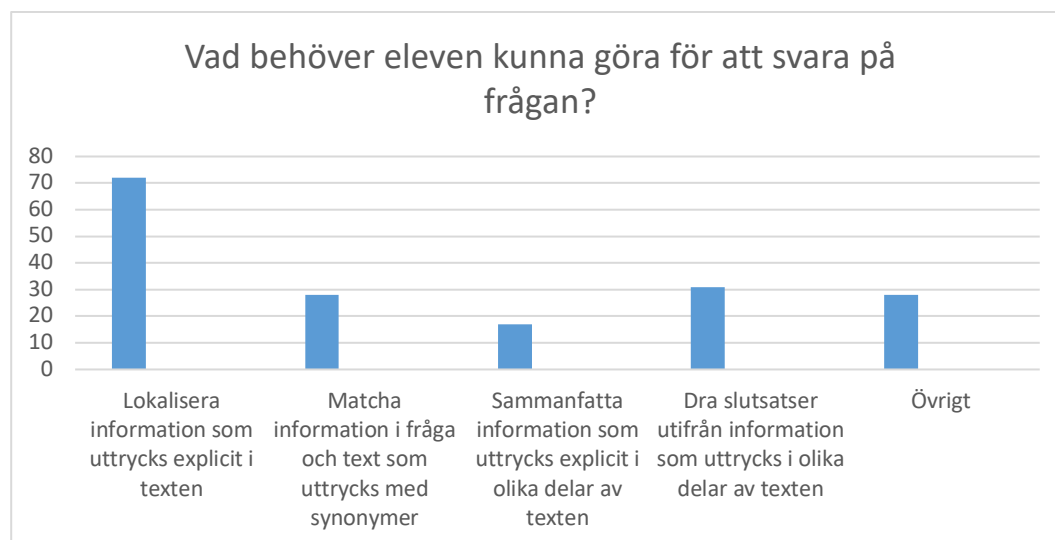
En återkommande uppfattning var att flervälsfrågorna, både frågekonstruktionerna och svarsalternativen, var för textnära. Lärare 6 menar att det ”mest är ytkunskap som testas” och att det är ”våldigt mycket explicit innehåll som efterfrågas”. Ett genomgående problem ansågs den lexikala överlappningen vara. Sammantaget leder det till, som majoriteten av deltagarna är inne på, att frågorna blir för lätta: ”man efterfråga synonymer, det finns nästan inte, det är explicit lexikal överlappning och det blir alldeles för enkelt om frågorna är konstruerade på det sättet.” (Lärare 6). De flesta flervälsfrågorna bedömdes i huvudsak pröva förmågan att lokalisera explicit information och många frågor ansågs därför vara för lätta: ”det var mitt första intryck /.../ det *är* lite lätt” och ”passar perfekt för kurs B” (Lärare 1). Lärare 1 resonerar vidare i intervjun kring sitt övergripande intryck på följande vis:

Ja jag tänkte att alltså om jag tänkte på just teknikerna och processerna som vi skulle ha aspekterna lokalisera, matcha, sammanfatta dra slutsatser /.../ dom första frågorna hade just det att du ska gå och kolla i texten så om vi tänker på just kunskapskravet för läsa D att hitta information är inte det mest viktigaste där så vi kräver också från eleverna i klassen att dom skulle tänka lite grann och då tänkte jag men det här är ju information som är superlätt att hitta /.../ även om en elev som inte har så mycket förståelse på nivå D, även om det inte är en elev som inte skulle förstå så mycket texten /.../ då är det lätt att hitta informationen. (Lärare 1)

Att kunna svara rätt på förståelsefrågor utan att förstå så mycket av texten kan innebära ett hot mot validiteten. Den sammantagna (10 x 12 svar) bilden av

deltagarnas syn på vad frågorna prövar visar på en övervikt för det mer textnära alternativet ”lokalisera information som uttrycks explicit i texten”.

Figur 3. Sammanställning över uppfattning om vad frågorna prövar mätt i procent.



I kategorin ”Övrigt” hamnade fritextalternativ som exempelvis ”hitta samma ord (overlap)”, ”räkna”, ”eleven kan inte svara på frågan” och ”gissa”.

Frågor som syftade till att pröva andra aspekter av läsförståelse som att dra slutsatser uppskattades. Dessa frågor var också de frågor som väckte mest diskussion. Som exempel ska vi nu djupdyka i en av de frågor som flera av deltagarna lyfte i intervjuerna (se Figur 4 nedan).

Figur 4. Exempeluppgift – automatiskt genererad flervalsfråga.

Hej,

Min mobil verkar äntligen fungera nu när jag har betalat fakturapåminnelsen med en förseningsavgift. Men att jag dessutom tvingades betala 160 kronor extra i öppningsavgift tycker jag är upprörande. Vill bara att ni ska få veta.

Hälsningar,

Eva-Lena Hansson

C1. Varför skrev Eva-Lena Hansson detta brev?

- a) För att berätta att hennes mobil äntligen fungerade
- b) För att berätta att hon hade betalat för sent
- c) För att berätta att hennes mobil inte fungerade
- d) För att berätta att hon hade betalat för mycket

Som svar på frågan om frågan är relevant svarar 10 av 12 deltagare ”ja”. När deltagarna ska motivera sitt svar i enkäten menar Provkonstruktör 5 att det är ”relevant att kunna förstå syftet med ett meddelande.” Lärare 2 menar vidare i enkäten att:

Provtagaren ökar sin funktionella litteracitet genom att öva sig i denna typ av läsförståelse (det matchar läroplanen väl). Det är viktigt att kunna förstå klagomål samt framföra egna.
(Lärare 2)

10 av 12 deltagare valde svarsalternativet att frågan prövar förmågan att ”dra slutsatser utifrån information som uttrycks i olika delar av texten”. Att förstå syftet med en kommunikativ handling är en viktig del av den kommunikativa språkförmågan och något som ofta provas i test i kommunikativ språkförmåga. Det är också återkommande i de nationella proven i sf. Problemet i itemet i Figur 4 hade med svarsalternativen att göra: ”Relevant fråga men hittar inget rätt svar” (Provkonstruktör 6). I instruktionen till de automatiskt genererade frågorna ingick att endast ett svar skulle vara rätt. En fråga som ställdes i enkäten var därför ”Är endast ett svarsalternativ rätt eller kan flera vara rätt (vilka i så fall)?”

I relation till exemplet i Figur 4 ovan var uppfattningen olika. Det tänkta rätta svaret vad alternativ d). Det finns dock problem med hur det rätta svaret är formulerat vilket några av deltagarna observerade i enkätsvaren:

Endast ett svarsalternativ är rätt men alternativ d också implicit, hon tycker iaf att hon har fått betala för mycket genom öppningsavgiften. Och det är detta faktum hon vill att den också ska veta. Så egentligen kan alternativ d också vara rätt förutom a, som är mer uppenbart (Lärare 6)

Inget, D är alldeles för otydlig och tolkningsbar. (Provkonstruktör 6)

Ett (Lärare 3)

Flera - alla? Felsvaren ligger väldigt nära rätt svar pga. lexikala överlapp - all info finns i texten. Därför svårt och lurigt om man inte vet att man får ange flera svar. (Provkonstruktör 5)

I resonemangen kring vad som behöver ändras för att flervälsfrågan ska bli mer välfungerande lyfter Lärare 2 följande i enkäten:

Angående svarsalternativet (d): "För att berätta att hon hade betalat för mycket", så kan vi inte veta om Eva-Lena verkligen har betalat för mycket. Det är en värdering – alltså inte objektiv information. Om vi istället formulerar svarsalternativ (d) såhär: "För att berätta att hon tycker att hon betalat för mycket", så anser jag däremot att det blir korrekt. Det är önskvärt att göra så, eftersom Eva-Lena uppenbarligen haft två anledningar till att skriva brevet: att informera om att mobilen fungerar igen och att hon anser sig ha betalat mer än vad hon borde (att företaget uppträtt girigt). (Lärare 2)

Skillnaden ligger alltså mellan uttrycket "hade betalat för mycket" och "tycker att hon betalat för mycket". Ändringarna som föreslås handlar således om ett behov av att komma närmare textens *kommunikativa syfte*.

Flera deltagare lyfter även att svarsalternativen är för långa och konstruktionen "att berätta" ställer till det eftersom det kan innefatta allt. Flera deltagare lyfter att de skulle vilja ha ett annat sorts svarsalternativ som är mer inriktat mot språkhandlingar. Som svar på frågan "Behöver något ändras i frågan så att den blir mer välfungerande? Vad i så fall?" lyfter några deltagare att "svarsalternativen bör ändras så att mer övergripande - typ "klaga", "tacka"" (Provkonstruktör 5, Provkonstruktör 2).

Pedagogiska möjligheter och begränsningar med att använda automatiskt genererade flervalsfrågor

Flervalsfrågor associerades generellt i intervjuerna i huvudsak med summativ bedömning. En del lärare lyfte också möjligheten att kunna arbeta formativt med flervalsfrågor genom att diskutera varför ett givet svar är rätt och hur man vet det. Det blir då ett sätt att arbeta med lässtrategier och ”då blir det en lärandesituation” (Lärare 2). Fördelarna som uppgavs riktades mot flervalsfrågor som en testteknik i prov. Det styrda formatet ”ger en möjlighet för alla att svara” (Provkonstruktör 5) och är inte beroende av deltagarnas skriftliga färdighet, vilket ansågs särskilt viktigt för kortutbildade sfi-elever. En annan fördel som uppgavs var möjligheten att ställa många frågor för att förbättra mätsäkerheten. Nackdelarna som lyftes var främst att det man begär elever att göra skiljer sig från läsning i icke-testsammanhang. ”Hur representativ är den här läsförståelsen i andra sammanhang? Det blir lätt väldigt konstruerat och lurigt” menar Provkonstruktör 1 och ser en ytterligare nackdel i att undervisningen riktas mot att lära eleverna att vara ”test wise”.

De främsta pedagogiska möjligheterna som lyftes i intervjuerna med just automatiskt genererade flervalsfrågor var möjlighet att få uppslag på frågor som man kanske inte själv hade tänkt på: ”när man sitter själv är man ju också begränsad med hur man brukar tänka och vad man är van vid /.../ [det] kan bidra till ytterligare ett sätt att se på det” (Lärare 5). Tekniken skulle alltså kunna fungera som en ”idéspruta” (Provkonstruktör 1). Provkonstruktör 2 beskriver hur ett system som genererar uppslag på frågor skulle kunna vara ett stöd i den kreativa processen som provkonstruktion innebär:

Det tar faktiskt tyvärr längre tid för mig nu att konstruera uppgifter än när jag var ny för jag har slut på idéer /.../ det känns motsägelsefullt att säga att jag blir sämre men jag upplever ju att jag blir det med det kreativa /.../ jag skulle vara hjälpt av det. (Provkonstruktör 2)

Att ta fram ett nationellt prov i sfi tar ca 12 månader (SOU 2022:17). I en provkonstruktionscykel är själva konstruerandet av uppgifter en mindre del. En stor del av tiden går åt till revidering, utprovning och möten med expertgrupper. Samtidigt som automatiskt genererade flervalsfrågor kan vara ett stöd i den kreativa processen ser Provkonstruktör 1 en farhåga i att generativ AI också kan ta över den del som många provkonstruktörer tycker är givande:

Många upplever den här konstruktionsfasen som kreativ och rolig, den är ganska spännande, att om man tar bort den och bara jobbar med revidering så är det inte så

jätteroligt /.../ man kanske hellre skulle vilja ha någon som gjorde alla revideringar.
(Provkonstruktör 1)

En annan aspekt som lyftes som en möjlighet var att automatiskt genererade flervalsfrågor skulle kunna vara tidssparande och att det blir ”lättare att kunna skapa sina egna prov” (Lärare 3) givet att tekniken blir välfungerande. Men den tidsbesparingen ansågs också vara avhängig hur mycket tid som behöver läggas på att justera frågorna så att de blir mer välfungerande. Lärare 1 menar att:

Man ser att man sparar tid men samtidigt då måste man kunna gå igenom dessa material och se är dom bra eller inte bra /.../ det räcker inte bara att du säger ja jag sparade tid fantastiskt men då måste jag också säkerställa att dom är bra frågor så att dom kan användas om jag vill använda dom som underlag. (Lärare 1)

De pedagogiska möjligheterna har också att göra med i vilket sammanhang tekniken är tänkt att användas. Så kallade high stakes prov, där mycket står på spel för individerna, ställer höga krav på frågor som fungerar ur ett provkonstruktionsperspektiv medan undervisningssammanhang öppnar upp för en mer flexibel användning. Provkonstruktör 1 såg möjligheten att använda automatiskt genererade flervalsfrågor i undervisningen som en fördel eftersom det blir ett sätt för lärare att enkelt skapa frågor till en text som elever kan få arbeta med, ett arbete som annars kan vara ganska tidskrävande. ”Det skapar ju en sorts aktivitet kring läsning som jag tror är intressant” men som också bygger på att ”läraren har en teoretisk idé om läsförståelse”. Att enkelt kunna generera olika typer av flervalsfrågor skulle också kunna öppna upp möjligheter till ökad individualisering:

Sen om vi jobbar mycket med digitalisering, det finns också ett bra sätt att träna med elever som kanske är väldigt snabba eller är väldigt duktiga och inte behöver så mycket stöd, dom kan göra det ensamma och träna med det. (Lärare 1)

Ett starkt önskemål från flera lärare var dock att det vid automatisk generering av flervalsfrågor ska gå att kunna önska svårighetsgrad och vilken typ av läsning som ska provas. Lärare 1 menar att det behövs ”lite mer frågor som också kräver att eleverna tänker så att det inte bara blir lokalisera utan också att dra slutsatser”.

När det gäller de begränsningar som lyftes i intervjuerna rörde det sig främst om att flervalsfrågorna ansågs vara alltför textnära och präglade av en hög grad av lexikal överlappning. Lärare 6 menade att några av flervalsfrågorna innehöll ”nonsensdistraktorer” och betonade att ”i förhållande till texten så behöver det

vara meningsfullt, det ska vara en relevans i innehållet i relation till texten, det ska inte vara plockat ur luften”. En av de största bristerna som lyftes fram av flera deltagare var att det inte alltid fanns endast ett rätt svar. Att kunna kontrollera det ansågs helt nödvändigt. ”Distraktionerna får inte vara så nära eller göra att det

blir så nära att man kan tolka in två svar som rätt”, menar Lärare 6 och betonar att det behövs ”en mänsklig hand i provkonstruktionen”. Ibland handlade det om enkla ändringar både i svarsalternativen och i frågekonstruktionen. Ett exempel som kom upp flera gånger i intervjuerna var frågan ”Vad är det som gör att många väljer att handla på internet?” som var kopplad till en faktatext. En sådan konstruktion öppnar för att många svar är rätt och det är svårt att avgöra var gränsen går för ”många”. Flera av deltagarna beskrev att om man ändrade till ”vilken är den vanligaste anledningen till att handla på internet” så fick frågan ett entydigt svar. ”Det är en liten ändring men den gör skillnad” (Lärare 5).

En annan konsekvens av att automatiskt generera flervalsfrågor är att de är framtagna i stunden och därmed inte är utprovade. Detta upplevdes som en begränsning då det kan uppstå en osäkerhet i vad de egentligen prövar:

Men det kan vara svårt då att bedöma just exakt och särskilt om dom inte är hundra procent testade förut och är dom automatiska så då har dom kanske inte varit testade förut så då har jag ingen möjlighet att veta vilka processer eller vilken kunskap eleven har. (Lärare 1)

Provkonstruktör 1 understryker i intervjun att även om resultatet vid ett prov som använder flervalsfrågor, automatiskt genererade eller ej, är lätt att få fram (t.ex. 28/38), är det en svårighet att tolka resultaten:

Att tolka resultaten /.../ då är det väldigt viktig när man kommunicerar det här vad det betyder. Vad visar den här AI:n, jag tänker att man kan ha det för underlag till diskussion men många kommer att vilja ha det här för att göra prov och så säger dom att man ska ha 70% rätt men vad betyder det? Det är jätteviktigt det måste finnas en tolkning av resultatet. (Provkonstruktör 1)

Dessa resonemang har en tydlig koppling till en central del av lärares bedömningskompetens, nämligen att kunna tolka och använda testresultat (t.ex. Fulcher, 2012; Pastore & Andrade, 2019). Det gäller för både mänskligt konstruerade uppgifter och automatiskt genererade, men det är möjligt att digitalisering av prov och en ökad förekomst av automaträttade uppgifter förstärker detta behov. Denna kunskap försvåras av det faktum att lärare och experter sällan är helt överens om vilken typ av läsning som bedöms (Tengberg,

2018). Provkonstruktör 1 har lång erfarenhet av att sitta i olika referensgrupper kopplade till standardiserade prov och menar att ”jag har suttit med i möten när man ska bestämma läsprocesser men vi var helt oense, det gick inte att enas” och att det har delvis att göra med att ”läsförståelse är en osynlig process i hjärnan”.

Om relationen mellan AI och mänskligt omdöme

Återkommande under intervjuerna lyfts behovet av att kunna granska automatiskt genererade frågor och att det behövs ”en mänsklig hand i provkonstruktionen” (lärare 6). Just förmågan att kunna granska och värdera lyfts i det som kallas ”AI literacy” (Ng m.fl., 2021). Det kan också ses som en viktig del i ett professionellt omdöme. Filosofen Jonna Bornemark menar att erfarenhet är en viktig del i det professionella omdömet (Bornemark, 2020). Provkonstruktör 2 preciserar erfarenhetens och omdömet roll i relation till generativ AI på följande vis:

Det mänskliga omdömet är att det här ser bra ut på pappret men jag vet vilka fem sex olika typ av missförstånd som brukar hända i klassrummet, dom kan jag förutse eftersom jag har erfarenhet av att vara i klassrummet /.../ AI har inte den erfarenheten så när den genererar en text med frågor så kan den inte förutse på vilka sätt man skulle kunna missförstå det här. (Provkonstruktör 2)

Provkonstruktör pekar på hur spåkmödelerna, som bygger på statistiska beräkningar, saknar erfarenhet utanför texten (se även Kuteeva & Andersson, 2024) vilket innebär en brist när det gäller att förutse frågornas funktionalitet i relation till en given målgrupp. Även Lärare 1 framhåller klassrumserfarenheten som central och att den bör samspela med teknologin:

Sen den kommer inte heller att kunna ersätta den erfarenhet som har lett till att vi har den här synen på undervisningen och på resultatet av vår undervisning och bedömning ehm så jag skulle säga det är fantastiskt att vi har möjlighet att kunna använda och ta nytta av teknologin för att göra nånting som är roligt och spännande och intressant men samtidigt så kan vi inte släppa allt det mänskliga för den erfarenhet som alla lärare och ni som jobbar med det /.../ och det krävs för att kunna se och ja kunna utvärdera det här. (Lärare 1)

Alla deltagare i studien är på olika sätt inne på att teknologin såsom den kom till uttryck vid studiens genomförande inte är tillräckligt nyanserad för att kunna användas utan en mänsklig blick. Att granska och vid behov justera automatiskt genererade flervalsfrågor sågs som centralt. Vilken typ av kunskap behöver då den som granskar ha? I intervjuerna lyfter deltagarna behov av kunskap om

provkonstruktion, kunskap om andraspråksutveckling och erfarenhet av målgruppen. Några av deltagarna lyfter att det förekom onödigt svåra och långa formuleringar i förhållande till målgruppens förväntade nivå. Som exempel nämns ”fått ut av” i frågan “Vad säger Louise att hon fått ut av mentorskapet?”, och svarsalternativet “leda” (som substantiv) och formuleringen “inbjuden”. Det fanns även exempel på onödigt långa formuleringar som i exemplet i Figur 4 där formuleringen ”för att berätta att” upprepas i varje svarsalternativ och i frågan ”Vad är det som gör att många handlar på internet?” i stället för bara ”Varför handlar...”. En särskilt viktig aspekt som framhålls i intervjuerna är behovet av omformuleringar för att komma närmare texternas kommunikativa syfte och för att endast ett svarsalternativ ska vara entydigt rätt. De flesta frågor bedömdes behöva en justering. Deltagarna är dock överens om att det i de flesta fall rör sig om små justeringar och betonar att det handlar om ”små små nyanser”(Lärare 4) och att de ”mänskliga glasögonen måste finnas med i dom här processerna” (Lärare 6).

På ytan kan automatiskt genererade flervalsfrågor se bra ut: de är grammatiskt korrekta, svarsalternativen är symmetriska och de anknyter till texten. Men när de granskas närmare framträder en annan bild. Som diskuterats ovan visar erfarna lärare och provkonstruktörer på hur automatiskt genererat språk behöver granskas och i många fall justeras för att uppfylla ett pedagogiskt syfte. Det finns därmed en fara i att använda automatiskt genererade flervalsfrågor oreflekterat. I en tid då alltmer text kommer att genereras automatiskt framstår behovet av expertkunskap och att kunna granska färdigformulerade förslag som viktigt. Som framkommit i den här studien består aktuell expertkunskap av kunskap och erfarenhet av målgruppen, provkonstruktion och andraspråksbedömning. Teknikutvecklingen för generativ AI går snabbt och det är svårt att förutsäga vilka karaktärsdrag automatiskt genererade flervalsfrågor kommer att ha i framtiden. Tekniken har dessutom sannolikt utvecklats sedan studiens genomförande. Oavsett den tekniska utvecklingen kommer lärare och provkonstruktörer att behöva kunna granska automatisk genererade flervalsfrågor för att kunna argumentera för vilka slutsatser som kan dras av elevers läsförståelse vid användning av automatiskt genererade flervalsfrågor för bedömning.

Avslutande diskussion

Generativa språkmodeller är inte längre en fråga bara för systemvetare och språkteknologer, utan berör allt fler i olika sektorer. Inte minst de verksamma i utbildningssektorn (Ng m.fl., 2021). Även om den specifika tekniken som använts i denna studie har utvecklats och kommer att utvecklas mer så är de övergripande frågeställningarna kring relationen mellan generativ AI och det mänskliga omdömet fortsatt relevanta. Detsamma gäller vilka konsekvenser som ny teknologi innebär för lärares och provkonstruktörers bedömningskompetens och för synen på kunskap. I en forskningsöversikt över studier om AI literacy i utbildningssammanhang är majoriteten av studierna ägnade åt hur AI literacy kan läras ut till elever (Ng m.fl., 2021). I den här studien diskuteras istället hur kunskap om generativ AI är en del av lärares bedömningskompetens.

Lärares bedömningskompetens påverkar kvaliteten på lärares bedömningar (Meijer m.fl., 2023). Flervalsfrågor lyfts ofta fram som exempel på ”objektiv” bedömning där det finns givna rätt och fel. Det är ett format som därmed är lätträttat och lämpar sig för digitala prov och automaträttade provdelar. Men hur resultat ska tolkas bygger också på en subjektiv uppfattning och vad en flervalsfråga egentligen prövar i relation till ett så pass komplext konstrukt som läsförståelse är inte helt givet (jmf. Tengberg, 2018). Bedömningskompetens kan ses som en del av ett professionellt omdöme för lärare som utvecklas över tid och i samspel med andra (Pastore & Andrade, 2019). Det professionella omdömet har således både en kollektiv och individuell dimension och utvecklas i ett samspel mellan kunskap och erfarenhet (Bornemark, 2020). Att kunna argumentera för och utveckla en samsyn bland kollegor kring vad läsförståelse innebär utifrån till synes ”enkla format” som flervalsfrågor är en viktig del av lärares bedömningskompetens i sammanhang där denna testteknik är vanligt förekommande. Tolkning och användning av provresultat lyfts i de flesta modeller för bedömningskompetens (t.ex. Fulcher, 2012; Pastore, 2023; Pastore & Andrade, 2019). Välgrundad tolkning och användning av bedömningsresultat är också en central del i bedömningars validitet (t.ex. Messick, 1989). Resultaten i föreliggande studie visar på hur ett format som är enkelt att rätta kan vara svårt att bedöma, när man med bedöma avser förmågan att kunna tolka och använda sig av resultaten. Det krävs en utvecklad bedömningskompetens för att kunna använda sig av informationen man får vid flervalsfrågor. En omvänd situation, där lärare inte kan tolka resultat innebär ett hot mot bedömningarnas validitet (Tengberg, 2018). Det är inte bara förmågan att tolka resultaten som är ett hot mot validiteten utan även själva frågornas kvalitet. Om de endast mäter så kallade

enklare läsprocesser fångar de inte det komplexa konstrukt som läsförståelse utgör i sin helhet. Frågorna riskerar då att utgöra en konstruktunderrepresentation (Messick, 1989).

I föreliggande studie har inte de automatiskt genererade flervälsfrågorna kunnat uppfylla ett pedagogiskt syfte fullt ut, bland annat genom att flervälsfrågorna var för textnära. En fråga för framtida forskning är hur språkmodeller kan utvecklas för bedömningssyften genom mer kvalitativ feedback från tilltänkta användare med pedagogisk kompetens. Även om språkmodellerna utvecklas (vilket de gjort sedan studiens genomförande) och kan följa instruktioner på ett bättre sätt än vad som var fallet i underlaget till denna studie, t.ex. genom att endast ett svarsalternativ är entydigt rätt och genom att undvika lexikal överlappning, kvarstår frågan om att kunna tolka och använda sig av resultat.

Automatiskt genererade frågor och automatiserad bedömning kan skapa en distans till den som blir bedömd. Men för de som skapar och på olika sätt använder sig av provresultat finns alltid ett ansvar när det gäller att kunna argumentera för hur provuppgifter ska tolkas och vilka slutsatser som kan dras vid bedömning. En utvecklad bedömningskompetens som inkluderar användning och kritisk granskning av automatiskt genererat språk blir särskilt viktigt i det testsamhälle vi lever i med en ökad förekomst av digitala test och standardiserade prov, både i utbildningssammanhang och i andra samhällssektorer. En utvecklad bedömningskompetens blir särskilt viktigt i sammanhang där konsekvenserna av bedömning riskerar att bli stora som exempelvis när språkbedömning föreslås ligga till grund för anställningsbeslut och för beslut i migrationsprocessen (Rydell, 2024; SOU 2024:78). Ytterligare frågor för framtida forskning är att följa användningen av språkmodeller i bedömningssammanhang, undersöka vilka konsekvenser lättillgänglig generativ AI får för synen på språklig kompetens och relevant kunskap samt etiska aspekter kopplade till generativ AI och bedömning.

Noter

2. I dagsläget gäller uppdraget om digitalisering av nationella prov inte de nationella proven i sfi. Sfi-proven var dock under en försöksperiod 2009-2011 digitaliserade.
3. Den här studien är en del av projektet *SWE-QUEST: Swedish Question Generation for Assessing Reading Comprehension* som finansierades av Digital Futures (2022-2024). I projektet deltog Johan Boye (KTH), Maria Rydell (SU) och Dmytro Kalpakchi (KTH).

Referenser

- Alderson, C. J. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- ALTE. (2005). *Material for the guidance of test item writers*. Association of Language Testers in Europe.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar*. Om det bortglömda omdömet. Volante.
- Forsell, J. (2023). *AI inom bedömning väcker förhoppningar och farhågor*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/ai-inom-bedomning-vacker-forhoppningar-och-farhagor>
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly* 9(2), 113–132.
- Institutionen för språkdidaktik. (2020). *Resultatrapport och uppföljning nationella prov i svenska för invandrare 2019 – kurs D*. Stockholms universitet.
- Kalpakchi, D. & Boye, J. (2023). Quasi: a synthetic question-answer dataset in Swedish using GPT-3 and zero-shot learning. *Proceedings of the 24th Nordic Conference on Computational Linguistics (NoDaLiDa)*, 477-491.
- Kalpakchi, D. & Boye, J. (2024). Generation and evaluation of multiple-choice reading comprehension questions for Swedish. *Northern European Journal of European Technology*, 10(1), 86-105.
- Kirsch, I.S. & Mosenthal, P.B. (1995). Interpreting the IEA reading literacy scales. I M. Binkley, K. Rust & M. Winglee (Red.), *Methodological issues in comparative educational studies: The case of the IEA reading literacy study* (s. 135–192). National Centre for Educational Statistics.

- Kuteeva, M. & Andersson, M. (2024). Diversity and standards in writing for publication in the Age of AI: Between a rock and a hard place. *Applied Linguistics* 45, 561-567.
- McNamara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Blackwell Publishing.
- Meijer, K., Baartman, L., Vermeulen, M. & de Bruijn, E. (2023). Teachers' conceptions of assessment literacy. *Teachers and Teaching*, 32(7-8), 695-709.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ng, D.T.K., Leung, J.K.L., Chu, S.K.W. & Qiao, M.S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An explorative review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
<https://doi.org/10.1016/j.caei.2021.100041>
- OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8:1217167.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>
- Pastore, S. & Andrade, H.L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128-138.
- Popham, J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Rupp, A. A., Ferne, T., & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23(4), 441-474.
<https://doi.org/10.1191/0265532206lt337oa>
- Rydell, M. (2021). Bedömning på sfi. Artikel i Läslyftet *Stödstrukturer för undervisning på komvux*. Skolverket.
- Rydell, M. (2024). Språk som rättighet, skyldighet och projektionsyta för samtida debatter om migration. I D. Hedlund, D. Martinsson & K. Zillén (Red.), *Sammanhållning eller splittring: Olikgörande av barn och unga i samtidens Sverige* (s. 153-169). Jure Förlag.
- SKOLFS 2021:67. *Kursplan i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*.
- Skolverket (2020). *Redovisning av uppdrag om central rättning av nationella prov*. Dnr: 7.5.2.2019:1900.

- Skolverket (2024). Sätta betyg i grundskolan.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan/satta-betyg-i-grundskolan#Text4>
- SOU 2022:17. *En modell för att mäta och belöna progression inom sf*. Statens offentliga utredningar. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2024:78. *Ett språkrav för språkutveckling*. Betänkande från Utredningen om språkrav för personal i äldreomsorgen. Statens offentliga utredningar. Socialdepartementet.
- Tengberg, M. (2015). Att bedöma läsförmåga: Teoretiska utgångspunkter. I G-Skar & M. Tengberg (Red.), *Bedömning i svenskämnet. Årskurs 7-9*. (s. 87-108). Natur & Kultur.
- Tengberg, M. (2018). Validation of sub-constructs in reading comprehension tests using teachers' classification of cognitive targets, *Language Assessment Quarterly*, 15(2), 169-182.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2018.1448820>
- Voss, E., Cushing, S.T., Ockey, G.J., & Yan, X. (2023). The use of assistive technologies including generative AI by test takers in language assessment: A debate of theory and practice. *Language Assessment Quarterly* 20(4-5), 520-532.
<https://doi.org/10.1080/15434303.2023.2288256>
- Weir, C. & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL Research Notes*, 31, 2-10.
- Wikström, C. (2013). *Konsten att göra bra prov: Vad lärare behöver veta om kunskapsmätning*. Natur & Kultur.
- Winerö, E. (2022). AI har dödat den skriftliga hemuppgiften. *Vi lärare*.
<https://www.vilarare.se/nyheter/vi-larare-debatt/ai-har-dodat-den-skrivna-hemuppgiften/>

Kontakt

Maria Rydell
maria.rydell@su.se

Skriftlig feedback i akademiskt skrivande: En kognitivt grundad analysmodell

Annelie Johansson¹, Sergej Ivanov¹ & Christian Waldmann¹

¹Linnéuniversitetet

Abstract

Denna studie presenterar en kognitivt grundad modell för analys av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande. Studiens syfte är att undersöka analysmodellens tillämpbarhet på ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en students examensarbete på grundläroprogrammet inriktning F–3. Modellen utvecklades och utprövades inom ramen för en fallstudie med ett material bestående av 298 feedbackkommentarer från handledare och examinator till fyra utkast omfattande sammanlagt 158 sidor. Modellen skiljer på sju språkliga nivåer som kan kommenteras i en text och sex olika nivåer av stöd som feedbackkommentarer kan erbjuda. Studiens resultat visar att analysmodellens interbedömarreliabilitet var utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter (ICC) på 0,917 för den språkliga nivån och 0,900 för stödnivån. Feedbackkommentarerna i de första tre utkasten fokuserade i stor utsträckning på de språkliga nivåerna innehåll och formalia, medan fokus i det sista utkastet låg på formalia, ord och satser. Feedbackens språkliga nivå kunde också relateras till feedbackens stödnivå där högre grad av stöd (som till exempel att ge en lösning), var vanligare för kommentarer på lägre språkliga nivåer (som formalia), medan stödkommentarer på högre språkliga nivåer (såsom koherens och innehåll) sällan erbjöd en given lösning utan hellre en kombination av stöd genom indikation/etikettering och vägledning följt av indikation och vägledning var för sig. Sammantaget visar resultaten att analysmodellen kan fungera som ett undervisnings- och forskningsverktyg.

Inledning

Att kunna skriva akademiska texter såsom litteraturoversikter, rapporter och uppsatser är centralt för framgång i universitetsstudier och en efterfrågad färdighet i många yrken. Elever i gymnasiet möter i viss mån det akademiska skrivandet, men det är framför allt under sina universitetsstudier som studenter får tillägna sig kunskaper om och färdigheter i akademiskt skrivande. Det akademiska skrivandet kräver kunskaper om specifika kännetecken vad gäller bland annat genre, struktur, språk och formatering samt färdigheter såsom att kunna söka information, läsa en stor mängd källor, syntetisera stora mängder av källor, värdera olika perspektiv kritiskt och organisera ett innehåll (Matsuhashi, 1981).

För många studenter är det en stor utmaning att lära sig skriva akademiska texter. En fråga vars aktualitet på senare år har ökat vid många svenska lärosäten är hur undervisningen kan utformas för att bättre stötta studenters lärande av det akademiska skrivandet. Ett vanligt förekommande stöttande inslag i undervisningen, särskilt i uppsatskurser, är att studenter bearbetar och reviderar sina akademiska texter utifrån lärares individuellt anpassade feedback. Skriftlig feedback från lärare har visat sig kunna stödja studenters lärande av olika aspekter av det akademiska skrivandet, till exempel idéutveckling, språklig utformning, transkribering och revidering (Samuelsson m.fl., 2018; Vandermeulen m.fl., 2022; Winstone m.fl., 2017).

Lärares kommentarer måste därför dels kunna erbjuda studenter feedback på alla aspekter av det akademiska skrivandet (från formalia till innehåll), dels göra det på ett sådant sätt att studenter stöttas att utveckla sina kunskaper om och färdigheter i akademiskt skrivande genom bearbetning och revidering av texter (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Carless, 2006; Higgins m.fl., 2001; Singh, 2016). Båda dessa aspekter kan påverka studenters möjligheter att bearbeta och revidera sina texter på ett framgångsrikt sätt, och därmed också deras möjligheter att lära sig av feedbacken. Studier har bland annat visat att revideringars svårighetsgrad påverkas av vilken språklig nivå som revideringen gäller; fel på lägre språkliga nivåer är lättare att revidera än fel på högre språkliga nivåer (Hayes m.fl., 1987; Piolat m.fl., 2004; Rybicki m.fl., 2024). Med andra ord torde feedback som avser högre språkliga nivåer (till exempel koherens, innehåll) kräva en högre grad av stöd än feedback som avser lägre språkliga nivåer (till exempel formalia, ord) för att studenter ska lyckas med revideringen. Den grad av stöd som feedback erbjuder kan påverka revideringars svårighetsgrad. Exempelvis kan feedback

upplevas som mer utmanande om feedbacken saknar tydliga förbättringsförslag eller är formulerad på ett för studenten ottydligt sätt (Carless m.fl., 2006; Higgins m.fl., 2001; Singh, 2016). Studier har bland annat visat att universitetsstudenter på olika nivåer föredrar feedback som är detaljerad och specifik och vägleder dem mot en lösning på problemet, medan feedback som är mer övergripande och generell, består av markeringar utan förklarande text (till exempel understrykningar och frågetecken) och enbart indikerar ett problem i texten upplevs som mindre hjälpsam (Andersen Bueie, 2016; Bitchener m.fl., 2011; Singh, 2016; Straub, 1997).

Med andra ord framträder feedbackens språkliga nivå och stödnivå som två viktiga aspekter som påverkar studenters möjligheter till framgångsrik revidering och lärande. Forskning om sambanden mellan å ena sidan feedbackens språkliga nivå och stödnivå och å andra sidan studenters revideringsframgång är dock sällsynt. För att möjliggöra sådan forskning krävs pålitliga modeller för att analysera feedbackkommentarers språkliga nivå och stödnivå, något som oss veterligen saknas. Befintliga modeller för analys av feedbackkommentarer i akademiskt skrivande baseras ofta på andra kategorier än språklig nivå och stödnivå (t.ex. Correa Pérez m.fl., 2021), på tämligen grova indelningar av de språkliga nivåerna i kategorier såsom innehåll, genrekunskap, organiserings, koherens/kohesion och språklig hantering (t.ex. Bitchener m.fl., 2011, 2010; Nurie, 2018) eller fångar kommentarers pragmatiska funktioner snarare än deras stödnivå (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Kumar & Stracke, 2007; Nurie, 2018; Syafi'i m.fl., 2024). Föreliggande studie avser att fylla denna lucka genom att presentera kognitivt grundad modell för analys av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande. Syftet är att undersöka analysmodellens tillämpbarhet på ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en students examensarbete utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur pålitlig är den föreslagna analysmodellen för lärare som behöver konsekventa och reproducerbara bedömningar av språk- och stödnivå i akademiskt skrivande?
- Vilken språklig nivå rör kommentarerna i de olika utkasterna som produceras?
- Hur relaterar feedbackens språkliga nivå till feedbackens stödnivå?

Artikeln inleds med en presentation av den teoretiska grunden för analysmodellen. Därefter introduceras analysmodellens kommentarsaspekter, språklig nivå och stödnivå, följt av en beskrivning av metodologin och den fallstudiekontext som modellen utvecklats och applicerats i. Artikeln avslutas med en redovisning av studiens empiriska resultat samt en diskussion om dess implikationer för framtida forskning.

Bakgrund

Den analysmodell som presenteras i denna artikel bygger på den kognitiva modell av skrivprocessen som först utvecklades av Hayes och Flower (1980) och som därefter har uppdaterats av Chenoweth och Hayes (2001) och Hayes (2012). I den senaste versionen av modellen ses revidering inte längre som en separat kognitiv process utan snarare som en samverkan mellan flera olika kognitiva processer (evaluator, proposer, translator, transcriber). Revideringar kan initieras när skribenten själv utvärderar sin text (evaluator) och upptäcker problem i texten. Revideringar kan också initieras när en annan läsare upptäcker problem i texten och erbjuder skribenten feedbackkommentarer på texten. Sådana feedbackkommentarer står i fokus i denna studie. De blir en del av uppgiftsmaterialet och påverkar hur skribenten planerar en lösning på identifierade problem (proposer), omvandlar lösningar till språkliga former (translator) och ersätter gammal text genom att transkribera och integrera nya språkliga former i texten (transcriber). Hur väl skribenter lyckas med planeringen, omvandlingen och transkriberingen i en revideringsprocess initierad av en läsares feedbackkommentarer påverkas av både den språkliga nivå som kommentarerna adresserar och den stödnivå som kommentarerna erbjuder.

Vad gäller sambandet mellan revideringar och den språkliga nivån har forskning visat att revideringar kan innebära olika grader av svårighet för studenter beroende på vilken språklig nivå som revideringen gäller. Exempelvis lät Piolat m.fl. (2004) 106 studenter som bedrev studier på grundnivå vid ett franskt universitet revidera en manipulerad text från en vetenskaplig tidskrift. Manipulationen bestod av att texten hade försetts med fel på olika språkliga nivåer: stavning, syntax och koherens. Resultaten visade att studenterna hade olika svårt för att genomföra adekvata revideringar på de tre språkliga nivåerna. Stavfel var lättare att revidera än syntaxfel, som i sin tur var lättare att revidera än koherensfel. Med andra ord innebär stavfel en lägre belastning på kognitiva processer för planering, omvandling och transkribering än syntaxfel, som i sin tur

innebär en lägre belastning på dessa processer än koherensfel. Piolat m.fl. (2004) bekräftade därmed tidigare hypoteser av bland annat Hayes m.fl. (1987) som säger att revideringars svårighetsgrad hänger ihop med den språkliga nivå som revideringen gäller. Det är dock i stor utsträckning oklart om detta samband även existerar när studenter reviderar sina egna texter utifrån lärares feedback. Rybicki m.fl. (2024) försökte besvara denna fråga genom att undersöka 131 finska universitetsstudenters revideringar utifrån en lärares feedback på texter som studenterna själva skrivit. Författarna utgick från antagandet att revideringar på lägre språkliga nivåer (till exempel stavfel) kräver mindre kognitiv ansträngning än revideringar på högre språkliga nivåer (till exempel syntax- och koherensfel). Resultaten av en analys av totalt 2 377 revideringar indikerade ett samband mellan graden av kognitiv ansträngning och revideringsframgång. Andelen revideringar som bedömdes som framgångsrika av forskargruppen uppgick till 90,8 procent vid feedback som rörde till exempel interpunktion, stavning, artiklar (formalianivå), 69,9 procent vid feedback som rörde till exempel ordval (ordnivå) och 62,1 procent vid feedback som till exempel omformulering eller omstrukturering av meningar (satsnivå). Dessutom visade studien att andelen revideringar som bedömdes som delvis framgångsrika eller icke framgångsrika ökade med stigande språklig nivå. Rybicki m.fl. (2024) ger alltså stöd åt hypotesen om ett samband mellan språklig nivå och revideringsframgång även vid revideringar utifrån skriftlig feedback på egenskrivna texter.

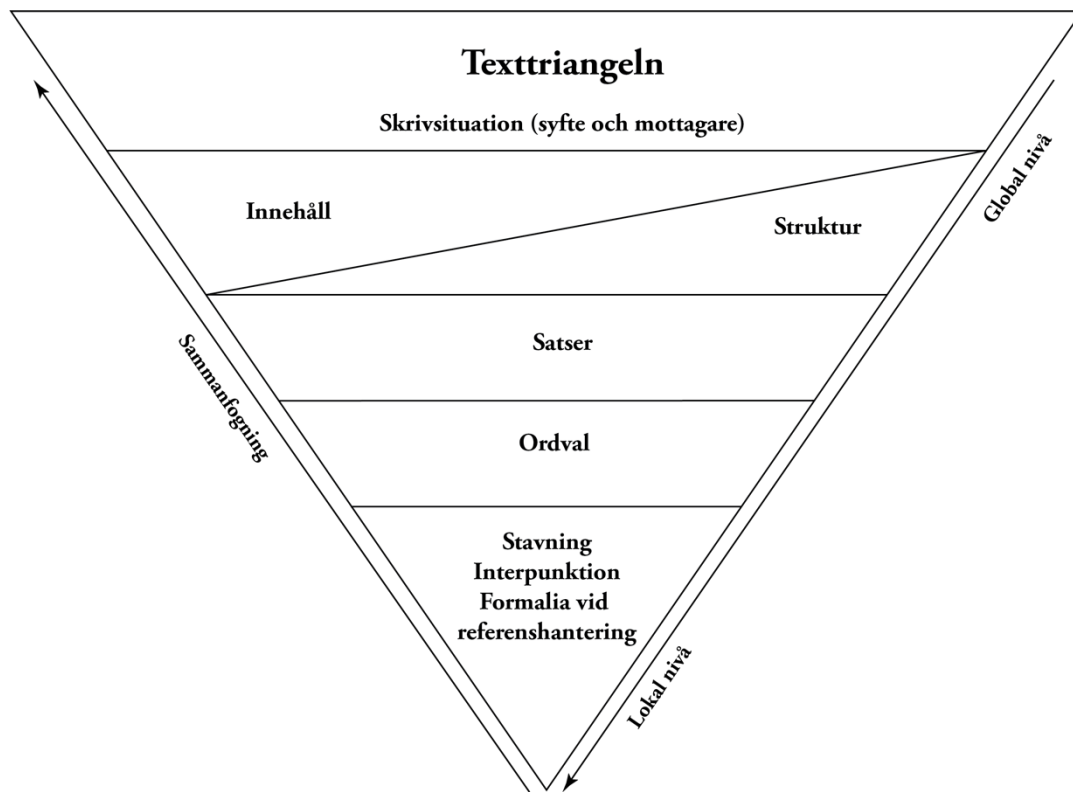
Den föreslagna analysmodellen i denna studie baseras således på antagandet att feedback på texters globala språkliga nivåer är mer utmanande att revidera än feedback på texters lokala språkliga nivåer (jfr *ill-defined problem* och *well-defined problem* i Hayes m.fl., 1987, s. 211–213). För att stötta studenters revideringsprocess torde därför feedback som rör texters globala språkliga nivåer behöva erbjuda en högre grad av stöd (jfr Rybicki m.fl., 2024). Detta har oss veterligen inte behandlats i tidigare forskning. Däremot visar forskning att skriftlig feedback från lärare kan stödja studenters lärande av olika aspekter av det akademiska skrivandet, till exempel idéutveckling, språklig utformning, transkribering och revidering (Samuelsson m.fl., 2018; Vandermeulen m.fl., 2022; Winstone m.fl., 2017). Studier visar också att studenter vill ha feedback på olika språkliga nivåer såsom innehåll, organisering och struktur samt språklig hantering (t.ex. Bitchener m.fl., 2011; Chokwe, 2015). Det har också visat sig att gymnasie- och universitetsstudenter föredrar feedback som erbjuder dem mer stöd i form av vägledning eller till och med en lösning på problemet, och att de upplever feedbackkommentarer som endast består av understrykningar, frågetecken

etcetera eller som endast indikerar ett problem i texten som mindre hjälpsamma (Andersen Bueie, 2016; Bitchener m.fl., 2011; Singh, 2016; Straub, 1997). Feedback som erbjuder vägledning mot en lösning på ett problem torde åtminstone avlasta skribentens planeringsprocess och göra det enklare för skribenten att komma fram till en adekvat revidering i nästkommande version av texten. Om feedbacken däremot enbart indikerar ett problem i texten får skribenten ingen avlastning i planeringen av en lösning på problemet utan hen måste självständigt komma fram till vad som kan utgöra en adekvat revidering. I sammanhanget är Ferris (2006) studie en viktig pusselbit. Studien har visat att feedback som indikerar ett problem och/eller vägleder mot lösning är mer gynnsam för högmotiverade skribenters utveckling kontra feedback med färdiga lösningar som visserligen leder till en adekvat revidering av samma text men inte verkar föras över till andra texter och sammanhang (Ferris, 2006; jfr Andersen Bueie, 2016).

Sammantaget indikerar tidigare forskning att effektiviteten i lärares feedback är beroende av den språkliga nivå som kommenteras och av den stödnivå som kommentaren erbjuder skribenten (jfr Hayes m.fl., 1987). Denna forskning har legat till grund för den modell för analys av språklig nivå och stödnivå i feedbackkommentarer som presenteras i nästa avsnitt.

En kognitivt grundad analysmodell – två aspekter av feedback

Analysmodellen fångar två aspekter av feedbackkommentarer: språklig nivå och stödnivå. Graderingen av olika språkliga nivåer utgår från den så kallade texttriangeln, som ursprungligen föreslogs av Hillocks (1987) men som därefter har utvecklats av ett flertal forskare. Den version som föreliggande analysmodell baseras på har anpassats till uppsatsskrivande av Dysthe m.fl. (2011). I figur 1 visas hur deras texttriangel beskriver olika språkliga nivåer, från de minsta enheterna på lokal nivå (till exempel interpunktion, formalia) till de största enheterna på global nivå (till exempel struktur, innehåll, skrivsituation). Denna texttriangel erbjuder alltså en ingång till de språkliga nivåer som har implementerats i vår analysmodell.

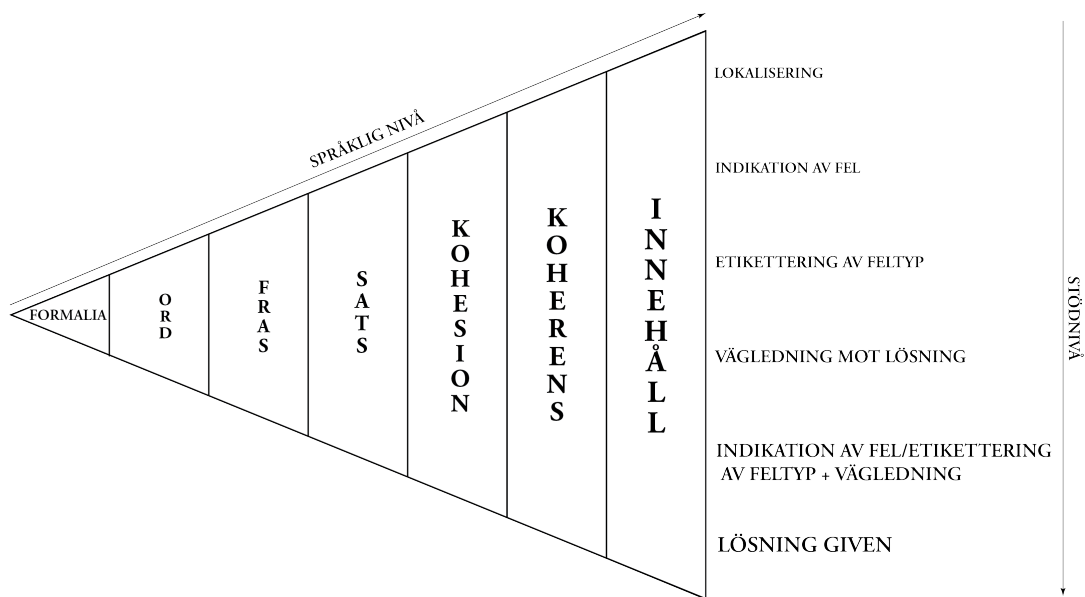
Figur 1. Texttriangeln efter Dysthe m.fl. (2011, s. 41)

Graderingen av olika stödnivåer utgår från tanken att det är kognitivt mer ansträngande att läsa för att identifiera problem i en text än att bara läsa texten för att förstå den (Hayes m.fl., 1987; Piolat m.fl., 2004). Föreliggande modell baseras på antagandet att detta även gäller när studenter läser feedbackkommentarer. Med andra ord, feedbackkommentarer som endast indikerar ett problem i texten är generellt sett svårare att förstå och hantera för studenter än kommentarer som explicit beskriver vad problemet är och som vägleder studenterna mot en lösning på problemet. Empiriskt stöd för detta antagande kommer från studier av studenters upplevelser av hur hjälpsamma feedbackkommentarer är (Andersen Bueie, 2016; Straub, 1997).

Vår föreslagna analysmodell presenteras i figur 2 nedan. Modellen skiljer på sju språkliga nivåer som kan kommenteras i en text, från den minsta nivån *formalia* till den största nivån *innehåll*. Exempelvis skiljer vi på *kohesion* som rör olika språkliga medel för att binda ihop satser och meningar och *koherens* som avser logiska samband mellan olika idéer i stycken och större textavsnitt (jfr Hellspong & Ledin 1997, s. 35). Övriga språkliga nivåer i modellen är *ord*, *fras* och *sats*. Modellen skiljer också på sex olika nivåer av stöd som kommentarer kan erbjuda. Viktigt att notera är att stödnivåerna ska relateras direkt till studenters möjligheter att komma fram till en adekvat revidering på problemet och endast indirekt till

studenters lärande. Medan en ökad grad av stöd ökar studenters möjligheter att revidera texter på ett adekvat sätt, antas adekvata revideringar i viss mån spegla att studenter har lärt sig något. Sambandet mellan adekvata revideringar och lärande får dock inte ses som absolut – det som blir rätt i revideringen av en och samma text förs nödvändigtvis inte över till revidering av andra texter (jfr Ferris, 2006).

Figur 2. Modell för analys av feedbackkommentarers språkliga nivå och stödnivå



Stödnivån *lokalisering* utgörs av understrykningar, inringningar och dylikt i texten och antas erbjuda minst stöd för att studenten ska komma fram till en adekvat revidering. Ett exempel på lokalisering är en understruken mening utan tillhörande förklarande text där studenten själv måste lista ut vad problemet är och vad som är en adekvat lösning på problemet. Kommentarer som *indikerar ett fel* i texten – till exempel att en viss mening är oklar – antas erbjuda något mer stöd än lokalisering eftersom studenten kan fokusera på vari oklarheten ligger och vad som är en adekvat lösning. *Etikettering av feltyp* utgörs av kommentarer som preciserar felet – till exempel ordföljdsfel – och antas därför erbjuda något mer stöd än en indikation av fel. Genom etiketteringen av feltypen får studenten en precisering av vari felet består och kan fokusera på att komma fram till en adekvat lösning. *Vägledning mot lösning* erbjuder ytterligare lite mer stöd eftersom kommentaren då ger studenten upplysningar om vari en adekvat lösning ligger – till exempel att ordföljden måste ändras. Ytterligare lite mer stöd erbjuds av kommentarer som innehåller en *indikation av fel eller etikettering av feltyp samt*

vägledning mot lösning, till exempel att en mening är oklar och att ordföljden måste ändras. Det något högre stödet ligger i att studenten får en mer nyanserad uppfattning både om felet och om hur felet löses. Den sista stödnivån utgörs av kommentarer där *lösningen är given*, till exempel att meningen med korrekt ordföljd skrivs ut i kommentaren. Återigen är det viktigt att betona att den sistnämnda stödnivån ska tolkas som att den erbjuder mest stöd för att studenten ska komma fram till en adekvat revidering och inte mest stöd för studentens eget lärande (jfr Ferris, 2006). Rybicki m.fl. (2024) antog att feedback som ger lösningen kräver minimal ansträngning vid revidering och fann att studenter lyckades bäst med revideringar i de fall lärarens feedback erbjöd dem lösningen (91,4 %).

Figur 2 ska tolkas som att alla stödnivåer kan förekomma i relation till alla språkliga nivåer men att graderingen från minst till mest stöd enbart gäller inom respektive språklig nivå. Modellen förutsäger därför att lokalisering erbjuder minst stöd på både formalianivå och innehållsnivå men inte att lokalisering erbjuder exakt samma grad av stöd på dessa båda nivåer. Exempelvis skulle lokalisering på formalianivå kunna erbjuda mer stöd för studenten att komma fram till en adekvat lösning än etikettering av feltyp på innehållsnivå.

Resterande del av denna artikel ägnas åt att undersöka hur pålitlig den föreslagna analysmodellen är för lärare som behöver konsekventa och reproducerbara bedömningar av språk- och stödnivå i akademiskt skrivande, samt åt att redovisa empiriska resultat från en fallstudie där vi applicerat modellen på en students uppsatsutkast. Nästa avsnitt redovisar studiens metodologi.

Metod

Analysmodellen har utvecklats och utprovats inom ramen för en fallstudie av en students skrivande av examensarbete på grundlärarprogrammets inriktning F–3. Studenten tillfrågades om medverkan i studien, fick muntlig och skriftlig information om studien och lämnade skriftligt samtycke till att delta i studien. Studenten informerades om att deltagande är frivilligt och att hen kan dra tillbaka sitt samtycke när som helst utan negativa konsekvenser. Studenten informerades också om att materialet endast kommer att användas i vetenskapliga syften för presentationer och publikationer och att inga uppgifter som kan avslöja hans identitet kommer att spridas bortom de involverade forskarna. Inga personuppgifter om studenten samlades in inom ramen för studien. Handledare

och examiner fick samma information och gav sitt samtycke till att deras kommentarer användes som undersökningsmaterial i denna studie.

Examensarbetet är på avancerad nivå, omfattar 15 hp och bedömdes med betyget Väl godkänt. Arbetet skrevs över en tidsperiod av 10 veckor där studenten vid 4 olika tillfällen fick feedbackkommentarer på sina utkast av handledare och examiner. Materialet i denna studie utgörs av handledarens och examinatorns kommentarer på de fyra utkasten. En översikt över materialets omfattning ges i tabell 1.

Tabell 1. Material

Utkast	Antal sidor	Antal feedbackkommentarer
1	38	70
2	40	104
3	40	27
4	40	97
Totalt	158	298

Modellen i figur 2 ovan omvandlades till ett kodningsschema bestående av ett nummer för varje språklig nivå (1–7) och stödnivå (1–6). Kommentarna i de fyra utkasten kodades därefter för språklig nivå och stödnivå i 4 steg.

I steg 1 användes feedbackkommentarerna i utkast 1 för att utveckla den slutliga modellen och kodningsschemat. Detta gjordes av de tre forskarna i en rekursiv process bestående av oberoende kodning av språklig nivå och stödnivå, diskussioner för att nå samsyn i kodningen samt revideringar av modellen och kodningsschemat. I särskilt svåra fall konsulterade vi responsgivaren. Resultatet av arbetet i steg 1 var den slutliga modellen i figur 2 ovan, kodningsschemat och en slutlig kodning av språklig nivå och stödnivå för alla kommentarer i utkast 1. För att konkretisera kodningen ger vi i tabell 2 tre exempel på kommentarer från materialet och hur dessa har kodats som *kobesion*, *innehåll* respektive *ord* på språklig nivå samt som tre olika typer av stödnivå (*indikation av fel*, *indikation av fel eller etikettering av feltyp samt vägledning mot lösning* respektive *lösning given*). För ytterligare exemplifiering av övriga språkliga nivåer och stödnivåer hänvisar vi till genomgången i löptexten i anslutning till figur 1 och figur 2 ovan.

Tabell 2. Tre exempel på kodning

Kommentars-numrering	Studenttext	Respons-givarens kommentar	kodning	
			Språklig nivå	Stödnivå
Exempel 1 kommentar 73 i utkast 4	Alex trodde det kan leda till missförstånd och Charlie vet inte alls då hen inte provat att ändra hur hen använder gester på flera år	"TEMPUS här och i resten av kapitlet".	kohesion	indikation av fel
Exempel 2 kommentar 69 i utkast 2	Här dras slutsatsen att det är viktigt att vara konsekvent när gester används. Använd inte olika gester för samma betydelse eller tvärtom. Då blir det lätt missuppfattningar och förvirring. Arbeta in gesterna i en ny barngrupp från början och håll fast vid samma gester och utöka antalet gester vid behov, men ersätt inte en inarbetad gest med en ny om de har samma betydelse. Det är också viktigt att vara lyhörd gentemot eleverna för att uppfatta om de verkligen förstår de gester som lärare använder. Det är även viktigt att tänka på de spontana gester som görs mer eller mindre per automatik. Dessa gester är ytterst svåra att arbeta bort, men en del kan säkert upplevas som nedvärderande och irriterande för eleverna. Det finns inga direkta rätt eller fel vid användning av gester. Det är ett samspel mellan lärare och elev och viktigast är att förstå varandra. det kan dock vara av vikt att ha bakgrundsinformation om eleverna då olika gester kan ha olika betydelser i olika kulturer	"Behöver bearbetas för tillfället låter som ett privat samtal"	innehåll	indikation av fel eller etikettering av feltyp samt vägledning mot lösning
Exempel 3 kommentar 11 i utkast 3	Det är intressant att läsa om de gester lärarna använder som helt ersätter den verbala kommunikationen de dessa inte sågs så många gånger vid observationerna.	"Då (men hellre eftersom)" [kommentar till markerat ord i studenttexten]	ord	lösning given

I steg 2 användes kommentarerna i utkast 2 för att besvara den första frågan om hur pålitlig analysmodellen är. Detta gjordes genom att de tre forskarna kodade alla 104 kommentarer i utkast 2 (ca 35 % av alla kommentarer) på språklig nivå och stödnivå oberoende av varandra. De oberoende kodningarna överfördes till IBM SPSS Statistics 29, och interbedömarreliabiliteten fastställdes genom beräkning av intraklasskorrelationskoefficienten (Intraclass Correlation Coefficient, ICC) för språklig nivå och för stödnivå.

I steg 3 kodade de tre forskarna samtliga kommentarer i utkast 3 och 4 oberoende av varandra.

I steg 4 jämfördes de 3 oberoende kodningarna av kommentarerna i utkast 2–4 i syfte att identifiera en slutlig kodning av språklig nivå och stödnivå för varje kommentar. I de fall det rådde samsyn i kodningen noterades den kodningen som den slutliga. I de fall där det inte rådde samsyn i kodningen enades forskargruppen om en slutlig kodning i första hand genom diskussion och i andra hand genom majoritetsbeslut.

Den deskriptiva statistiken för språklig nivå och stödnivå presenteras i tabell 3 och 4.

Tabell 3. Förekomsten av olika språkliga nivåer i kommentarerna i materialet

Språklig nivå	Antal	Andel
Formalia	102	34,1
Ord	49	16,4
Fras	8	2,7
Sats	33	11,0
Kohesion	9	3,0
Koherens	16	5,4
Innehåll	81	27,1
Totalt	298	100

Tabell 4. Förekomsten av olika stödnivåer i kommentarerna i materialet

Stödnivå	Antal	Andel
Lokalisering	15	5,0
Indikation av fel	52	17,4
Etikettering av feltyp	20	6,7
Vägledning mot lösning	33	11,0
Indikation av fel/Etikettering av feltyp + vägledning mot lösning	66	22,1
Lösning given	112	37,5
Totalt	298	100

Resultat

Nedan presenteras resultaten utifrån studiens forskningsfrågor i tre avsnitt som behandlar analysmodellens pålitlighet, språkliga nivåer i feedbackkommentarer respektive sambandet mellan språkliga nivå och stödnivå i feedback.

Analysmodellens pålitlighet

För att besvara den första forskningsfrågan om hur pålitlig modellen är fastställdes interbedömarreliabiliteten baserat på oberoende trippelkodning av språklig nivå och stödnivå i samtliga 104 kommentarer i utkast 2. Interbedömarreliabiliteten visade sig vara utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter (ICC) på 0,917 för språklig nivå och 0,900 för stödnivån.

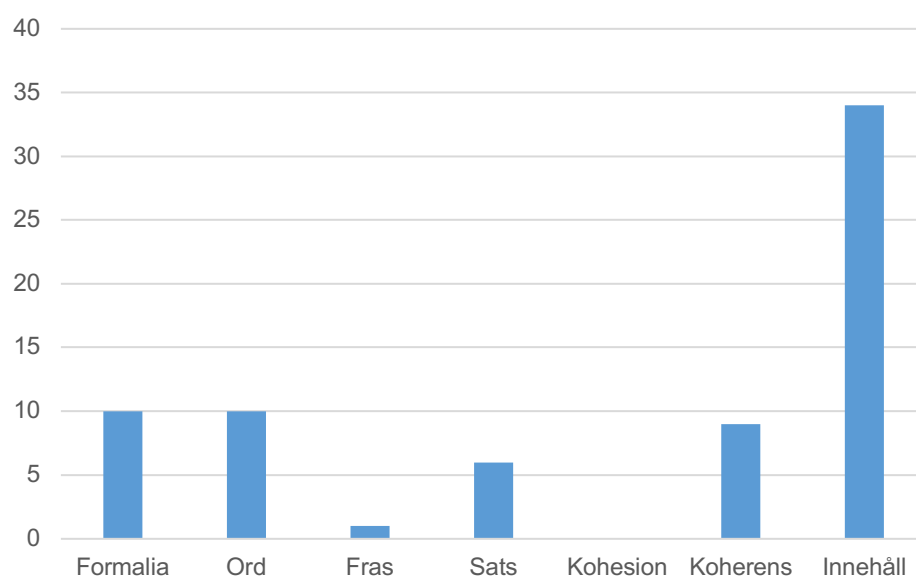
Av de 104 kommentarerna i utkast 2 avsåg 33 kommentarer litteraturlistan. Dessa kommentarer handlade nästan uteslutande om formalianivån (32 av 33) och erbjöd oftast lösningen på problemet (27 av 33), vilket gör dem potentiellt enklare att koda. Det finns alltså en risk för att den höga interbedömarreliabiliteten åtminstone delvis beror på att det var enklare att nå en samsyn i kodningen av kommentarerna i litteraturlistan. För att kontrollera för denna potentiella snedvridning genomfördes en ny beräkning av intraklasskorrelationskoefficienterna baserat på de 71 kommentarer som inte avsåg litteraturlistan. Interbedömarreliabiliteten mellan de tre kodarna visade sig vara utmärkt med intraklasskorrelationskoefficienter på 0,894 för språklig nivå och 0,924 för stödnivån.

Sammantaget visade alltså beräkningarna av interkorrelationskoefficienten att analysmodellen har en utmärkt interbedömarreliabilitet och därmed kan appliceras med stor pålitlighet.

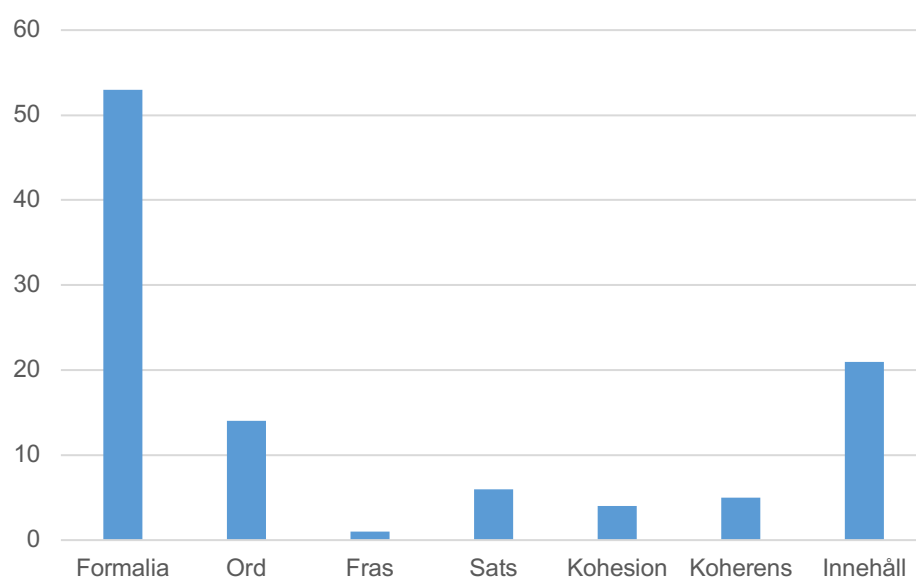
Språkliga nivåer i feedbackkommentarer

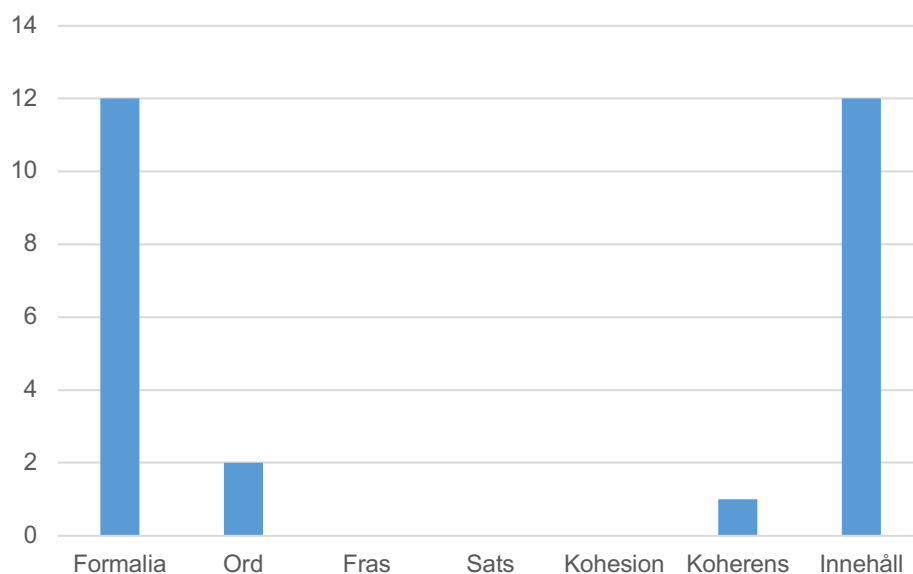
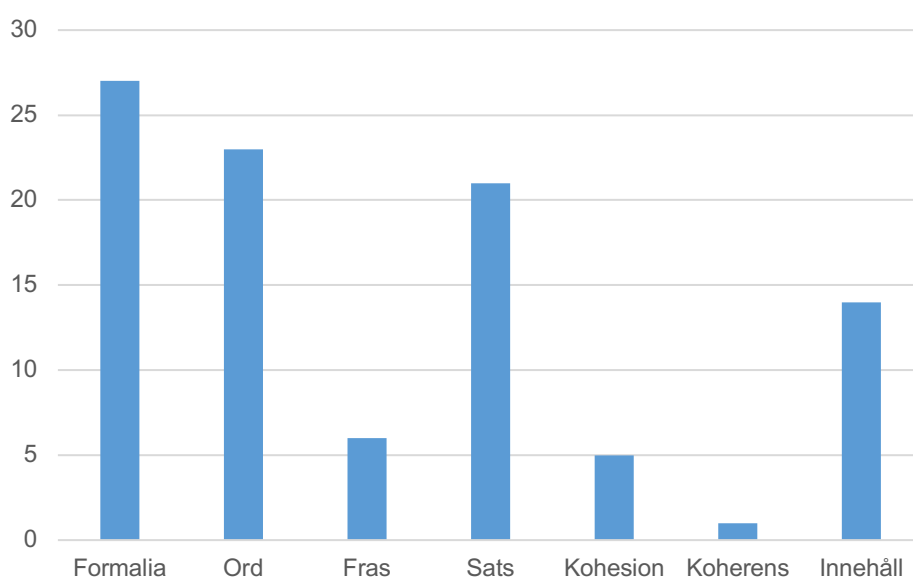
För att besvara forskningsfråga 2 presenteras i figur 3–6¹ nedan vilka språkliga nivåer som kommenteras i utkast 1–4. I utkast 1 är det framför allt innehållet som kommenteras; övriga språkliga nivåer kommenteras tämligen sparsamt (figur 3). I utkast 2 rör den stora merparten av kommentarerna formalia, följt av innehåll och ord, medan övriga språkliga nivåer endast kommenteras sparsamt (figur 4). I utkast 3 kommenteras formalia och innehåll i lika stor utsträckning, och övriga språkliga nivåer kommenteras nästan inte alls (figur 5). I utkast 4, som är det sista utkastet studenten får kommentarer på efter uppsatsventileringen, fördelar sig kommentarerna mer jämnt över flera olika språkliga nivåer, även sådana som i tidigare utkast endast kommenterats sparsamt (figur 6). Ett visst fokus verkar ligga på de lägre språkliga nivåerna formalia, ord och sats, medan kommentarer som rör innehåll är relativt sett mer sparsamma i detta utkast.

Figur 3. Antal kommentarer på olika språkliga nivåer i utkast 1



Figur 4. Kommenterade språkliga nivåer i utkast 2



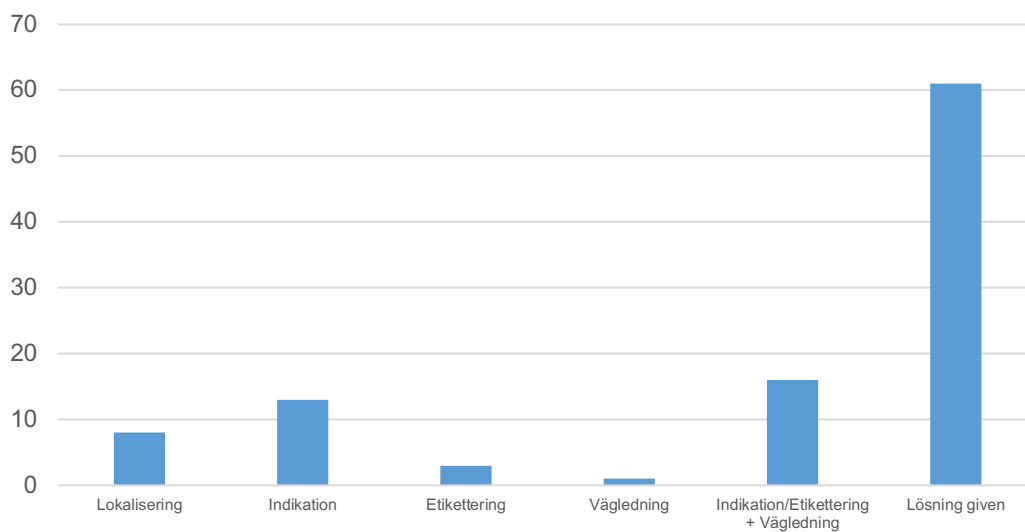
Figur 5. Kommenterade språkliga nivåer i utkast 3**Figur 6.** Kommenterade språkliga nivåer i utkast 4

Samband mellan språklig nivå och stödnivå i feedback

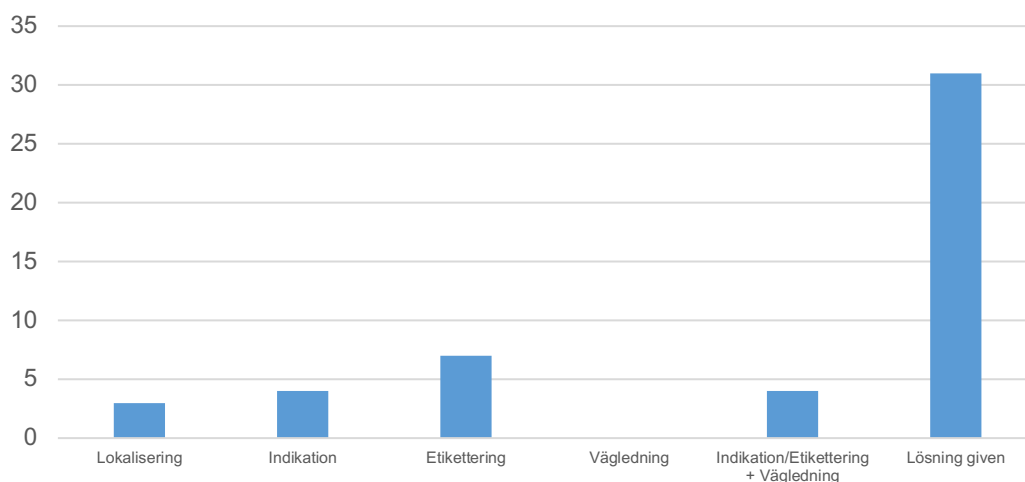
För att besvara forskningsfråga 3 undersöktes hur feedbackens språkliga nivå relaterar till feedbackens stödnivå. Eftersom fras- och kohesionsnivåerna kommenterades sparsamt (8 respektive 9 gånger enligt tabell 3 ovan) har dessa exkluderats ur den fortsatta redovisningen. För de resterande 5 språkliga nivåerna presenteras stödnivåerna i figur 7–11. Av figur 7–9 framkommer att

responsgivarna oftast anger lösningen för problem på formalia, ord och satsnivå. Relativt sett är det dock mer vanligt att kommentarer på satsnivå preciserar problemet genom *etikettering och/eller vägleder mot lösning* än kommentarer på formalia- och ordnivåerna. Kommentarer om koherens och innehåll erbjuder aldrig eller sällan lösningen (figur 10–11). På dessa språkliga nivåer är det vanligast att kommentarer erbjuder en *indikation av fel eller en etikettering av feltyp i kombination med vägledning*. Det är också tämligen vanligt att kommentarer antingen indikerar att det finns ett fel eller vägleder mot en lösning.

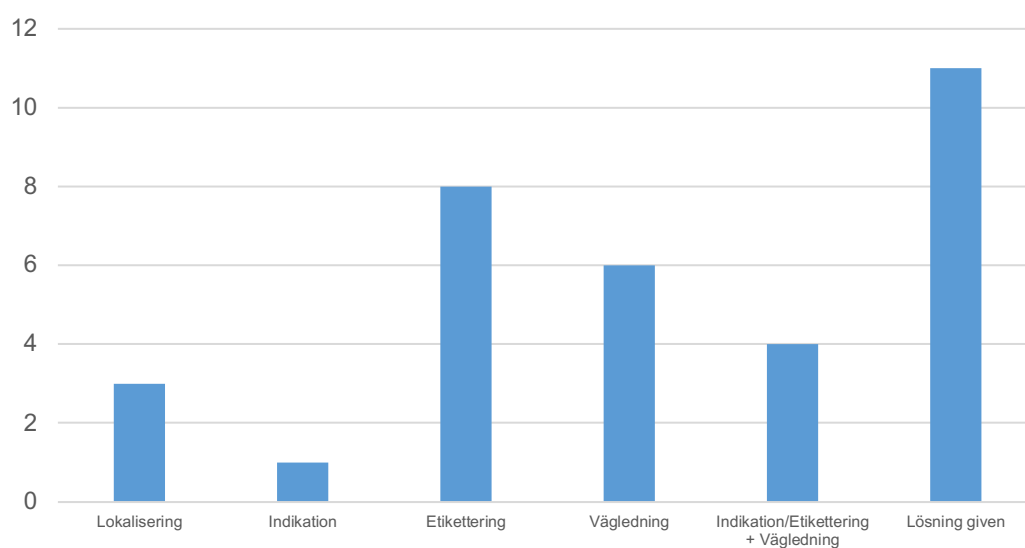
Figur 7. Stödnivåer i kommentarer på formalianivå



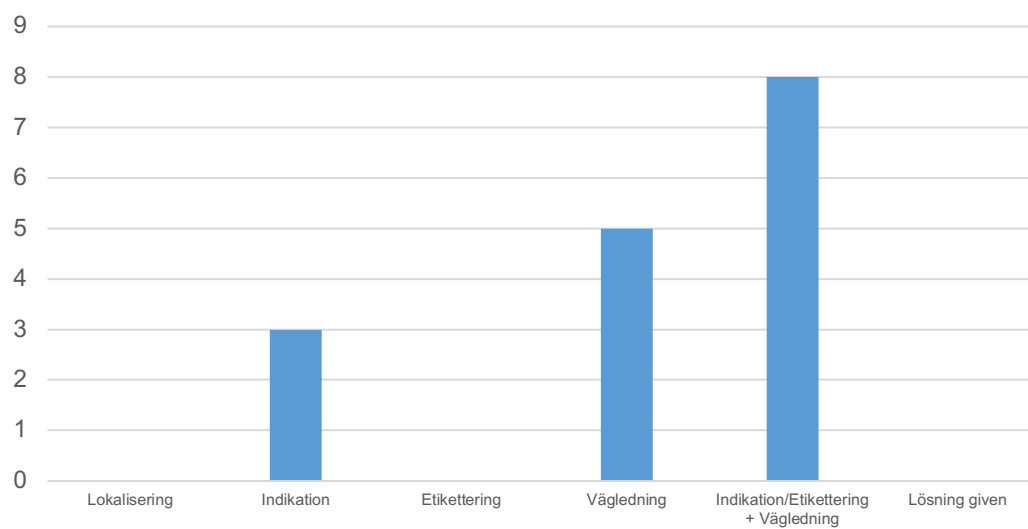
Figur 8. Stödnivåer i kommentarer på ordnivå

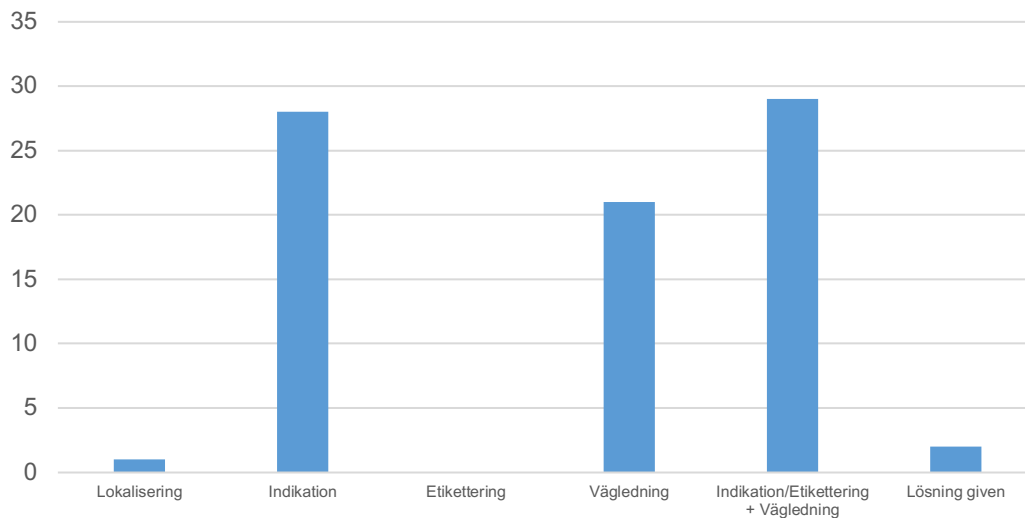


Figur 9. Stödnivåer i kommentarer på satsnivå



Figur 10. Stödnivåer i kommentarer på koherensnivå



Figur 11. Stödnivåer i kommentarer på innehållsnivå

Diskussion

I denna artikel har vi presenterat en kognitivt grundad analysmodell av språklig nivå och stödnivå hos feedbackkommentarer i akademiskt skrivande och undersökt modellens tillämpbarhet med hjälp av ett material bestående av autentiska skriftliga kommentarer på fyra utkast till en grundlärares examensarbete.

För att besvara den första forskningsfrågan om hur pålitlig modellen är undersöktes interbedömarreliabiliteten baserat på tre oberoende kodningar av en del av materialet. Trots att materialet är begränsat till en fallstudie och resultaten behöver bekräftas av ytterligare kodningar av större material producerat av studenter på olika nivåer och kommenterat av olika handledare, är interbedömarreliabiliteten stor. Resultatet visade att både språklig nivå och stödnivå har utmärkt interbedömarreliabilitet med interklasskorrelationskoefficienter $> 0,90$ (ICC), vilket innebär att analysmodellen kan appliceras på autentiska material med stor pålitlighet. I vidare studier finns det potential att undersöka *om* och *hur* denna modell kan relateras till studenters framgång i revideringen av deras egna texter.

För att besvara den andra forskningsfrågan undersöktes vilka språkliga nivåer som kommenterades i de fyra utkasterna. Resultaten visade att kommentarerna fokuserade på olika språkliga nivåer i de olika utkasterna. I det första utkastet fick studenten mest feedback på innehållslig nivå, vilket kan tolkas som att det är

angeläget att tidigt få studenten att ringa in och avgränsa studieobjektet. I det andra utkastet fick studenten mest feedback på formalia, vilket möjligen kan spegla en önskan från handledarens sida att tidigt sätta ramarna för de formella aspekterna av skrivande, till exempel interpunktion och referenshantering i form av layout på löpande referenser och litteraturlista. I det tredje utkastet kommenteras formalia och innehåll i lika stor utsträckning, vilket fortsatt innebär att det är de formella aspekterna av akademiskt skrivande och det innehållsliga stoffet som främst fokuseras. I det sista utkastet fick studenten främst kommentarer som rörde formalia, ord och satser, medan kommentarer på innehållslig nivå relativt sett inte fick lika stort utrymme. Detta kan tolkas som en ganska naturlig utveckling över tid där det är viktigt att formalia, ordval och satsformuleringar är korrekta inför slutinlämningen – innehållet ska i detta skede vara på plats så att fokus kan ligga på att bearbeta formalia och språklig hantering. Det är dock viktigt att betona att läsaren inte ska tolka våra resultat som synonyma med en idealiserad bild av hur de olika språkliga nivåerna ska kommenteras genom en skrivprocess. Detta kan variera mellan olika responsgivare.

För att besvara den tredje forskningsfrågan undersöktes hur feedbackens språkliga nivå relaterade till feedbackens stödnivå. Resultatet visade att högre grad av stöd (som till exempel att ge en lösning), var vanligare för kommentarer på lägre språkliga nivåer (som formalia), medan stödkommentarer på högre språkliga nivåer (såsom koherens och innehåll) sällan erbjöd en given lösning utan hellre en kombination av indikation/etikettering och vägledning följt av indikation och vägledning var för sig. Det kan förklaras dels av svårigheten för responsgivaren att ge en lösning på högre språkliga nivåer, dels av själva skrivkontexten där skribenten förväntas ta ansvar för examensarbetets innehåll för att visa sin självständighet. De få givna lösningar på innehållsnivå var t.ex. strykningar av textpartier. Vidare studier med större underlag som involverar flera responsgivare i olika skrivkontexter kan bringa klarhet i om andra sätt att ge en lösning på innehållsnivå är möjliga.

Det är så klart intressant att undersöka hur olika responsgivare kommenterar med avseende på språklig nivå och stödnivå. Sådana empiriska studier kan ge upplysningar om såväl generella mönster i responsgivning som mer individspecifika kännetecken. De kan också ge upplysningar om hur olika språkliga nivåer och stödnivåer fokuseras vid olika tillfällen under längre skrivuppgifter. Framtida studier skulle kunna undersöka om det finns mönster i

kommenterandet som kan sägas vara mer effektiva än andra, och om det finns dysfunktionella mönster.

Att tillämpa modellen på responsgivares kommentarer har så klart ett egenvärde. Men i förlängningen vore det också intressant att undersöka hur och med vilken framgång som studenter lyckas revidera i relation till olika språkliga nivåer och stödnivåer. Detta är något vi avser att undersöka vidare i framtida studier genom att applicera ett kodningsschema på studentens revideringar utifrån de givna kommentarerna. Information om hur studenter lyckas med sina revideringar beroende på språklig nivå och stödnivå kan ge viktiga upplysningar om vad som utgör effektiva och ineffektiva sätt att kommentera.

De mindre språkliga enheterna i språket – till exempel formalia eller ord – kräver mindre ansträngning för studenten att åtgärda. Ofta finns kanske en regel, en konvention eller en ordbok eller grammatika som studenten kan stödja sig på vid revideringen av t.ex. formaliafel eller inkorrekta ordval. Kommentarer som rör de större språkliga enheterna i språket – till exempel textorganisering eller innehåll – kräver betydligt mer ansträngning från studentens sida, eftersom det inte finns tillgång till lika tydliga och enkla regler och konventioner som kan åberopas vid revideringen av textorganisering eller innehåll. Revidering av de större språkliga nivåerna kräver alltså en större grad av ansträngning i form av självständig problemlösning. Sammantaget kan antas att olika språkliga nivåer kan erbjuda studenter olika grad av utmaning i revideringsarbetet. Individuell variation förekommer så klart, beroende på den enskilda studentens förkunskaper, fysiologiska förutsättningar med mera. Men vårt grundantagande är ändå att kraven på ansträngning ökar för studenten ju högre språklig nivå som kommentarerna gäller.

Graden av ansträngning som krävs av studenten i revideringsarbetet är också beroende av hur mycket stöd som erbjuds i feedbacken. Om feedbacken erbjuder väldigt lite stöd – till exempel genom att bara påpeka att ett ordval är oklart – måste studenten själv lista ut vari oklarheten består (jfr *ill-defined problem* i Hayes m.fl., 1987, s. 211–213) och utifrån den identifierade oklarheten komma fram till en adekvat revidering. Om feedbacken i stället erbjuder både en förklaring av vad som är oklart och en vägledning mot lösningen (jfr *well-defined problem* i Hayes m.fl., 1987) kan studenten på ett enklare sätt komma fram till en adekvat lösning. Och om feedbacken erbjuder en adekvat lösning behöver studenten enbart acceptera denna lösning utan att själv fundera på vad som utgör en adekvat

revidering. Grundantagandet som vi utgår från när vi utarbetade modellen är således att feedbackkommentarer kan graderas utefter vilken grad av stöd de erbjuder studenter.

Dessutom kan man ju lätt föreställa sig att lägre språkliga nivåer kanske inte kräver lika stor grad av stöd som de högre språkliga nivåerna. För att en student ska komma fram till en adekvat lösning på ett formaliafel kanske det räcker med att kommentaren tydliggör att något är fel. Om den innehållsliga nivån kommenteras med att något är fel är det sannolikt inte lika enkelt för studenten att komma fram till en adekvat revidering. Det är enklare att identifiera felet och lösningen på ett formaliafel än att göra detsamma på innehållslig nivå i en större textmassa. Således varierar graden av stödnivå beroende på vilken språklig nivå som behandlas i kommentaren. I förhållande till andra feedbackmodeller fångar den föreslagna analysmodellen en sällsynt kombination av den belysta feedbackens två aspekter (språklig nivå och stödnivå) och erbjuder en finare kategoriindelning av de språkliga nivåerna.

En didaktisk implikation av dessa resultat är att feedback som rör texters globala språkliga nivåer borde ges tillsammans med en högre grad av stöd till studenterna, för att de mer framgångsrikt ska kunna revidera sina texter. På motsvarande sätt torde feedback som rör texters lokala språkliga nivåer kräva en lägre grad av stöd för att studenter ska kunna klara av att hantera feedbacken på ett framgångsrikt sätt i revideringsprocessen. En ökad medvetenhet hos handledare om feedbackens språkliga nivå och stödnivå kan alltså leda till fler adekvata revideringar i studenttexter och i förlängningen stödja utvecklingen av studenters akademiska skrivande. Även en ökad medvetenhet hos studenter om vilka språkliga nivåer i deras texter som kommenteras samt med vilket stöd kan möjligen inverka på studenters planering, omvandling och transkribering i revideringsprocessen. På så sätt erbjuder den föreslagna kognitivt grundade modellen för analys av feedbackkommentarer ett verktyg som kan användas både i forsknings- och undervisningssyften.

Noter

1. Notera att figurerna har olika skalor.

Referenser

- Andersen Bueie, A. (2016). Nyttige og mindre nyttige lærerkommentarer – slik elevene ser det. *Nordic Journal of Literary Research*, 2, 1–28.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.188>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies*, 10(2), 79–97.
<https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201>
- Bitchener, J., Basturkmen, H., East, M., & Meyer, H. (2011). *Best practice in supervisor feedback to thesis students* [Research Report]. Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219–233.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Chenoweth, N., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98.
<https://doi.org/10.1177/0741088301018001>
- Chokwe, J. M. (2015). Students' and tutors' perceptions of feedback on academic essays in an open and distance learning context. *Open Praxis*, 7(1), 39–56.
<https://doi.org/10.5944/openpraxis.7.1.154>
- Correa Pérez, R., Tapia-Ladino, M., & Arancibia Gutierrez, B. (2021). Written comments on undergraduate theses written in Spanish as a first language and English as a foreign language. *Signum: Estudos da Linguagem*, 24(1), 52–68.
<https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n1p62>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. I D. Ferris, K. Hyland & F. Hyland (Red.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (s. 81–104). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.

- <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. I S. Rosenberg (Red.), *Advances in applied psycholinguistics* (s. 176–240). Cambridge University Press.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. I L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Red.), *Cognitive Processes in Writing* (s. 3–30). Erlbaum.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001). Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 269–274.
<https://doi.org/10.1080/1356251012004523>
- Hillocks, G. Jr. (1987). Synthesis of research on teaching writing. *Educational Leadership*, 44(8), 71–82.
- Kumar, V., & Stracke, E. (2007). An analysis of written feedback on a PhD thesis. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 461–470.
<https://doi.org/10.1080/13562510701415433>
- Matsushashi, A. (1981), Pausing and planning: The tempo of written discourse production, *Research in the Teaching of English* 15(2), 113–134.
<https://doi.org/10.58680/rte198115773>
- Nurie, Y. (2018). Higher education supervision practices on student thesis writing: Language and focus of written feedback. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 30(3), 522–533.
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Olive, T., & Amada, M. (2004). Processing time and cognitive effort in revision: Effects of error type and of working memory capacity. I L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Red.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (s. 21–38). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_3
- Rybicki, J.-M., Hämäläinen, W., Pitkänen, K. K., & Malmi, L. (2024). Why students fail to revise? Analysis of written metalinguistic feedback and cognitive effort on revision success. *Ampersand*, 13, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100211>
- Samuelsson, J., Wallin, J., Envall, I., Nakano Hylander, A., Strömberg, S., Bergman, M., Fundell, S., Holmberg, P., Hirsh, Å., & Lindberg, V. (Red.), (2018). *Feedback i skrivundervisningen*. Skolforskningsinstitutet.
- Syafi'i, A., Munir, A., Anam, S., & Suhartono, S. (2024). Unleashing the power of supervisory feedback in academic writing: Strategies for timely

- undergraduate thesis completion. *TEFLIN Journal*, 35(2), 330–351.
<https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v35i2/330-351>
- Singh, M. K. M. (2016). Graduate students' needs and preferences for written feedback on academic writing. *English Language Teaching*, 9(12), 79–88.
<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n12p79>
- Straub, R. (1997). Students' reactions to teacher comments: An exploratory study. *Research in the Teaching of English*, 31(1), 91–119.
<https://doi.org/10.58680/rte19973873>
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2022). Writing process feedback based on keystroke logging and comparison with exemplars: Effects on the quality and process of synthesis texts. *Written Communication*, 40(1), 90–144.
<https://doi.org/10.1177/07410883221127998>
- Winstone, N., Nash, R., Parker, M., & Rowntree, J. (2017). Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes. *Educational Psychologist*, 52(1), 17–37.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>

Kontakt

Annelie Johansson
annelie.e.johansson@lnu.se

Sergej Ivanov
sergej.ivanov@lnu.se

Christian Waldmann
christian.waldmann@lnu.se

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 flervälsfrågor 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 förförståelse 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 tigriska. 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-elevens 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

Stöttning av digitalt skrivande i anpassad grundskola

Pernilla Josefsson¹ & Linda Kahlin¹

¹Södertörns högskola

Abstract

Denna studie undersöker hur lärare beskriver och resonerar om hur stöttning används i samband med digitalt skrivande för elever med autism och intellektuella funktionsnedsättningar i den anpassade grundskolan (före detta särskolan). Studien har en praktisknära forskningsdesign, vilket har inneburit ett nära samarbete mellan lärare och forskare. Studien bygger på data inhämtat vid en workshop där 20 lärare från två olika anpassade grundskolor medverkade. Vid tillfället tittade lärarna på film, antecknade och diskuterade. Anteckningarna tillsammans med forskarnas fältanteckningar från tillfället har sedan analyserats. I tillägg har två filmer valts ut för närmare analys. Resultatet visar att ett flertal olika typer av stöttning används i de digitala skrivsituationerna, samtidigt som tre huvudkategorier av stöttning framträder genom induktiv tematisk analys: fysisk stöttning, digital stöttning och verbal stöttning. Vid analysen av de digitala skrivsituationerna efterfrågades också vilka förmågor som tränades hos eleverna. Fyra kategorier av förmågor urskildes: skriv- och läsförmåga, socialt och kommunikativt samspel, deltagande samt motoriska färdigheter. Av de stöttningssituationer som markeras av lärarna som särskilt intressanta framträder tillfällen där elever visat positiv respons. Vanligast är tre typer av elevrespons: bekräftande, nyfikenhet/vill mer samt delaktighet. Studien visar att stöttning är en komplex företeelse som i hög grad är situations- och individanpassad, det vill säga både i förhållande till de specifika digitala verktyg som används samt till den specifika elevens individuella behov.

Inledning

Den anpassade grundskolan är en särskild skolform inom det svenska utbildningssystemet, reglerad av skollagen (SFS 2010:800), och ämnad för de elever som på grund av sina funktionsnedsättningar inte bedöms ha möjlighet att

nå upp till kunskapskraven i grundskolans läroplan (7 kapitlet 5 § och 29 kapitlet 8 § skollagen) (Skolverket, 2019). Målet med den anpassade grundskolan är att erbjuda en inkluderande och stödjande lärandemiljö där eleverna får möjlighet att utvecklas utifrån sina individuella förutsättningar och behov. Den anpassade skolformen är uppdelad i två huvudkategorier: *ämnena* och *ämneshområdena*. Inriktningen mot ämnena följer i stora drag strukturen från grundskolans kursplaner och omfattar ämnena som matematik, svenska och engelska, men anpassas efter varje elevs individuella förutsättningar. Den andra inriktningen, *ämneshområdena*, har ett mer praktiskt fokus och erbjuder kurser inom områden som estetisk verksamhet, kommunikation, motorik, vardagsaktiviteter och verklighetsuppfattning. Uppdelningen erbjuder möjlighet till anpassning utifrån varje enskild elevs specifika behov.

I den anpassade grundskolan har varje elev rätt att utveckla sitt språk och sin kommunikation i enlighet med FN:s barnkonvention (Myndigheten för delaktighet, 2008) och Skollagen (1 kapitlet 10 §). Detta skall göras på ett sätt som främjar elevens kunskapsutveckling och säkerställer att alla elever får möjlighet att delta i lärandeprocesser utifrån sina individuella förutsättningar. Enligt SPSM (2020) inbegriper detta användning av digitala verktyg för att underlätta kommunikation och interaktion. Enligt läroplanen för anpassad grundskola (Lgr22) ska eleverna ges möjlighet att använda digitala verktyg på ett sätt som främjar deras kunskapsutveckling och förbättrar deras kommunikativa förmågor, vilket i sin tur stärker deras tilltro till sin språkliga kompetens.

Skolan ska ansvara för att varje elev som läser ämnena efter en genomgången anpassad grundskola (...) kan använda såväl digitala som andra verktyg och medier för kunskapssökande, informationsbearbetning, problemlösning, skapande, kommunikation och lärande (...). (Lgr22)

I den anpassade grundskolan används digitala verktyg, som appar för alternativ och kompletterande kommunikation samt text-till-tal-program, för att fungera som kommunikationsstöd och underlätta deltagande i skolaktiviteter. Dessa verktyg är särskilt betydelsefulla för elever med funktionsnedsättningar och kommunikationssvårigheter i situationer som involverar skrivande. Enligt SPSM (2020) utgör digitala verktyg en avgörande länk för dessa elever att kunna delta i undervisning på sätt som annars inte skulle vara möjliga med traditionella metoder. Digitala skrivverktyg har därmed blivit centrala inslag, där teknologin används både som medel för att utveckla elevernas kommunikativa förmåga och som stöd för att överbrygga de kommunikativa hinder som

funktionsnedsättningar ofta medför. Inledningsvis, som i de fall som är i fokus i denna studie, används de digitala verktygen tillsammans med lärare som genom olika typer av stöttning introducerar och anpassar användningen efter elevernas behov. I denna text refererar vi till digitala verktyg, då detta begrepp är förankrat i skolans läroplan samt i den pedagogiska praktiken. Vi vill samtidigt framhålla att begreppet endast fångar den funktionella dimensionen av teknologin som stöd för elevernas skrivutveckling.

Syfte och frågeställningar

Denna studie ingår i ett samverkansprojekt¹ mellan forskare och lärare vid en anpassad grundskola, med praktikinära forskning i fokus. Projektets övergripande syfte är att, med lärarnas professionskunskap som utgångspunkt, fördjupa kunskapen om digitala skrivsituationer inom den anpassade grundskolan och samtidigt bidra till att överbrygga glappet mellan teori och praktik (Nilsson, 2021). Detta görs genom att relatera lärarnas pedagogiska insikter och erfarenheter till näranalyser av filmade sekvenser där elever interagerar med digitala verktyg.

Studiens syfte är att undersöka lärarnas uppfattningar om hur olika typer av stöttning kommer till uttryck i digitala skrivsituationer för elever med autism, intellektuella funktionsnedsättningar och kommunikationssvårigheter. Fokus ligger på hur stöttning möjliggör delaktighet och stärker elevernas kommunikationsförmåga i autentiska digitala skrivsituationer. Hädanefter används *lärare* som samlingsbegrepp för: specialpedagoger, lärare och pedagoger.

Genom att i en workshop låta lärare identifiera vilka förmågor som stöttas i dessa skrivsituationer vill studien bidra till en fördjupad förståelse för hur professionella insikter kan omsättas i strategier och arbetssätt som underlättar skrivprocessen och stödjer utvecklingen av elevernas kommunikativa färdigheter.

Följande frågeställningar utforskas i denna studie:

1. Vilka typer av stöttning ser lärare i digitala skrivsituationer för elever med autism, intellektuella funktionsnedsättningar och kommunikationssvårigheter?
2. Vilka av elevernas förmågor stöttas i de aktuella situationerna enligt lärarna?

Teoretisk ram

Studien som här presenteras utgår från en kontextspecifik förståelse av interaktionell stöttning i digitala skrivsituationer för elever i anpassad grundskola. Stöttning betraktas som en dynamisk och situerad process där läraren, genom språkliga och icke-språkliga resurser, möjliggör elevens deltagande i skrivaktiviteter med digitala verktyg (Hammond & Gibbons 2005). Hammond och Gibbons utvecklar sin förståelse av stöttning utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där de betonar samspelet mellan lärare och elev i lärandeprocessen. Deras begrepp *interaktionell stöttning* fokuserar, i motsats till planerad stöttning, särskilt på den situerade anpassningen av stöd i den kommunikativa interaktionen, vilket skiljer sig från mer strukturella modeller av stöttning. Exempelvis beskriver Roehler och Cantlon (1997) stöttning som en gradvis minskande process där läraren över tid avlägsnar sitt stöd i takt med att elevens självständighet utvecklas. På liknande sätt diskuterar Walqui (2006) stöttning som en flernivåprocess, där stödet anpassas både på makronivå (undervisningens övergripande struktur) och mikronivå (interaktioner i klassrummet). Stöttning ses av van Lier (2007) som en ekologisk process, där elevens lärande påverkas av omgivningen och de resurser som är tillgängliga. Att betrakta stöttning som en ekologisk process innebär att se stöttning som mer än en pedagogisk åtgärd.

Här ses stöd som en del av ett komplext sammanhang där elever, lärare, teknologiska verktyg och den fysiska och sociala miljön samverkar. Stöttning kan således förstås som både en struktur och en process, där strukturen ger eleverna en stabil bas där de kan utveckla sina färdigheter, medan processen är flexibel och anpassar sig efter elevens respons och behov. Den dualiteten gör det möjligt för lärare att bygga en stöttande miljö där eleverna kan utforska och lära i sin egen takt, vilket stärker deras självständighet och delaktighet i lärandeprocessen (van Lier, 2007; Gibbons, 2002; Walqui, 2006).

I undervisning av elever som har intellektuella och motoriska funktionsnedsättningar blir stöttning en flerdimensionell praktik, där lärarens anpassningar inte enbart styrs av elevens behov utan också av de kommunikativa och teknologiska resurser som är tillgängliga i lärandemiljön. För att analysera dessa stödprocesser tillämpas ett processuellt perspektiv där stöttning förstås som en kontinuerlig förhandlad och dynamisk praktik, snarare än en statisk struktur (van Lier, 2007; Gibbons, 2002). Det innebär att läraren anpassar kommunikation och stöd kontinuerligt till elevens behov, med det övergripande målet att stöttningsgraden ska minskas (Roehler & Cantlon, 1997). Stöttningsgraden

handlar således inte enbart om att erbjuda hjälp i en specifik uppgift, utan även om att successivt utveckla elevens förmåga att agera mer autonomt (Hammond & Gibbons, 2005). Progressionen sker genom det dialogiska samspelet mellan lärare och elev, där strategier som modellering, stöttning och riktade frågor används för att skapa en lärandemiljö som möjliggör för elever att gradvis ta allt större ansvar för sitt lärande (Dysthe, 1996; Gibbons, 2002).

I denna studie används begreppet interaktionell stöttning (Hammond & Gibbons, 2005) på ett övergripande sätt som omfattar olika former av stöd i interaktionen mellan lärare och elev. Stöttningsen förstås som situerad, dynamisk och kontextberoende, där de digitala verktygen spelar en central roll i hur stödet utformas och förmedlas. Interaktionell stöttning utgör därmed ett centralt pedagogiskt redskap för att anpassa stöd i enlighet med elevens specifika lärandebehov. Genom att fokusera på stöttning i praktiken syftar denna studie till att fördjupa förståelsen för hur digitala skrivverktyg kan främja elevers lärande och utveckling i en specialpedagogisk kontext. Det bygger vidare på tidigare forskning som belyser digitala verktygs potential att stödja elever i behov av anpassade lärandestrategier.

Digitala verktyg och stöttning i den anpassade grundskolan

I styrdokumentet för den anpassade grundskolan, inklusive läroplaner och kursplaner, betonas vikten av att både elever och lärare ska ha tillgång till och aktivt använda digitala verktyg som en del av undervisningen (Lgr22). Detta framhålls som en nödvändig komponent för att stödja elevernas lärande och utveckla deras digitala kompetens, vilket ligger i linje med de nationella målen för alla elevers utveckling mot delaktiga medborgare i ett digitalt samhälle.

Tidigare forskning visar på olika användningsområden och olika tekniska implementationer, vilket inbegriper allt ifrån studier om potentialen hos virtuella miljöer och möjligheter att träna sociala färdigheter i dessa för barn med autism (Andersson m.fl., 2006) till studier om hjälpmedelsteknologier för att stödja barn med inlärningssvårigheter, se till exempel Thapliyal och Ahuja, (2021) eller Svensson med flera (2021). Båda de två sistnämnda studierna framhåller att teknik kan vara särskilt effektiv för elever med svårigheter och belyser samtidigt behovet av ytterligare forskning kring användning och effektivitet. Potentialen för att använda digitala verktyg inom den anpassade grundskolan lyfts också fram i en kunskapsöversikt av Wilder (2014). Denna översikt belyser hur surfplattor

och appar kan fungera som universella verktyg, tillgängliga för alla och användbara för både kommunikation och lärande. Trots detta kvarstår en kunskapsbrist kring hur dessa verktyg praktiskt används och vilken effekt de faktiskt har på elevernas kommunikativa förmåga (Goo m.fl., 2019; Klang m.fl., 2020).

Vi ser också studier som har fokuserat på specialpedagogers attityder till användningen och integreringen av digitala verktyg i skolans kontext. Ett exempel på detta är en studie av Anderson och Putman (2020) där lärarnas uppfattningar om teknikens värde i undervisningssituationen lyfts fram. I studien betonas bland annat hur tekniken kan möjliggöra differentiering, erbjuda olika representationer av innehållet samt öka elevernas motivation och engagemang. Dessutom underlättar tekniken formativ bedömning och främjar livsfärdigheter. Samtidigt lyfter Anderson och Putman (2020) utmaningar vid teknikintegration, så som tekniska fel och bristande tekniska färdigheter hos både lärare och elever. I en ytterligare studie med fokus på lärarattityder (Starks & Reich, 2023) genomfördes djupintervjuer med specialpedagoger för att få insikter kring de möjliggörare och hinder som påverkar användningen av teknik inom specialundervisning. Studien syftade till att belysa både de strukturella och individuella faktorer som bidrar till eller försvårar teknikanvändningen, såsom tillgång till tekniska resurser, lärarnas kompetensutveckling och stöd från skollädaingen. Specialpedagogerna beskrev hur tekniska lösningar, när de användes effektivt, kunde främja elevernas delaktighet. Samtidigt identifierades betydande utmaningar, som tekniska problem, brist på utbildning i digitala verktyg och svårigheter att anpassa tekniken till varje elevs specifika behov. Att implementering och användning av digital teknik är utmanande och ställer krav på kontinuerlig kompetensutveckling ser vi också inom ramen för ordinarie skolformer (Walsh m.fl., 2019).

Sammantaget visar tidigare forskning att digitala verktyg kan ha betydande positiva effekter på lärande och delaktighet, men det saknas insikter om hur lärare konkret stödjer eleverna i specifika situationer och aktiviteter. Därtill finns begränsad kunskap om hur digitala verktyg används specifikt i den anpassade grundskolan. Genom att fokusera på stöttnings praktiska aspekter i användningen av digitala verktyg kan vi bättre förstå de pedagogiska strategier som behövs för att maximera verktygens potential och därigenom förbättra elevernas lärande och kommunikativa förmåga i den anpassade grundskolan.

I en studie av Masoumi med flera (2024) undersöks förskolelärares stöttande åtgärder i relation till barns handlingar i samband med användning av en interaktiv whiteboard. Genom videoobservationer av 22 barn och deras lärare under fem månader identifierades 12 olika handlingar som barnen utför, såsom att ge korta svar, engagera sig med den interaktiva whiteboarden, samarbeta och lösa problem. Även om denna studie befinner sig i en annan kontext än den anpassade grundskolan så bidrar dess resultat till en djupare förståelse av stötningsprocessen och betonar samtidigt vikten av tidiga insatser för barns lärande och utveckling. Ett exempel på befintlig forskning om stöttning i samband med användning av digitala verktyg är en studie av Radford med flera (2015), som undersökte hur barn med särskilda utbildningsbehov får stöd. I kontrast till Radford med flera ansats har vår studie valt att fördjupa sig i interaktionell stöttning på mikronivå inom specifika situationer, vilket innebär att vi granskar hur stöttning sker i realtid och hur den kan anpassas för att främja elevens engagemang och utveckling. Medan Radford med flera (2015) betonar användningen av verktyg och lärarens roll i denna process, fokuserar vår studie på hur olika typer av stöttning och hur dessa kan bidra till att öka delaktighet och utveckla specifika förmågor hos eleverna.

Metod

Denna studie tillämpar en praktisknära forskningsdesign för att undersöka stöttning av digitalt skrivande. Ett centralt syfte med denna metodologiska ansats är att fånga autentiska kommunikationssituationer i den pedagogiska vardagen och därigenom möjliggöra en djupare förståelse för olika typer av stöttning och vilka förmågor som stötts.

Den anpassade grundskolan dokumenterade i sin pedagogiska verksamhet olika och återkommande kommunikationssituationer genom att filma med aktivitetskameror. Från detta insamlade materialet valdes ett urval av fyra filmer med fokus på skrivsituationer ut som sedan visades och diskuterades vid en workshop med lärare från två olika anpassade grundskolor. Filmerna valdes ut i dialog mellan två lärare och oss forskare för att uppnå en variation av elever med olika intellektuella och motoriska svårigheter. De för workshopen valda filmerna visade olika typer av skrivaktiviteter och interaktioner mellan elever och lärare, vilket möjliggjorde diskussion av de stötningsstrategier som användes när elever med olika utmaningar skriver tillsammans med lärare. Filmerna inkluderar användandet av digitala verktyg så som iPads, färgade tangentbord, datorer,

smartboards och talsyntes. Lärarnas dokumentation från workshopen tillsammans med forskares fältanteckningar utgör underlag för första delen av vår analys, i vilken vi specifikt tittar på vilka typer av stöttning som används.

Därefter har vi valt att använda två av dessa filmer för att fördjupa oss i hur dessa typer av stöttning utförs i praktiken. Mer specifikt har vi valt de två filmer där användningen av digitala enheter är avgörande i skrivsituationen det vill säga när eleven tränar digitalt skrivande. I de två filmer som användes i workshopen men valdes bort för djupare analys var inte elevens användning av de digitala enheterna lika framträdande.

Workshop: lärarna diskuterar filmer

Under workshopen samlade ca 20 lärare för att gemensamt analysera de utvalda filmerna, med fokus på de olika formerna av stöttning i digitala skrivsituationer. Inledningsvis vid workshopen presenterade forskarna betydelsen av att förstå stöttning i praktiken, med målsättningen att skapa en gemensam begreppsapparat och grund för diskussion hos deltagarna. Deltagarna delades in i fyra arbetsgrupper om fyra till sex deltagare, där varje grupp innehöll deltagare från båda de anpassade grundskolorna. Varje grupp tilldelades ett specifikt filmklipp som visade en unik skrivaktivitet och en transkription av aktiviteten. Till varje film gavs en fiktiv text med tillräcklig information för att förklara kontexten som filmen var inspelad i, ett exempel var:

Jag är tjej som går i åk 7. Jag gillar att använda min Ipad till att lyssna på musik och skriva dagbok. När jag har skrivit färdigt min text så skriver jag ut den för att visa hemma. Det gör att jag enklare kan berätta för mamma och pappa om min dag på skolan.

De tillhörande texterna var utformade av två lärare med specialpedagogisk kompetens och med kännedom om eleverna i respektive film. Lärarnas professionskunskap ansågs här avgörande för vilken information som var överflödigt respektive nödvändig för att övriga deltagare på workshopen skulle ges möjlighet att diskutera filmerna.

För att underlätta och strukturera diskussionerna distribuerades ett papper med frågor och reflektionspunkter. Dessa frågor syftade till att guida lärarna i deras observationer och uppmuntra dem att tänka kritiskt kring sina egna erfarenheter och tolkningar av de observerade situationerna i relation till elevernas individuella behov. Frågor som ställdes inkluderade: *Vilka observationspunkter ser vi att eleven visar upp i det specifika exemplet för att utveckla förmågan att kommunicera?* samt: *Vilka*

digitala lärresurser (Digitalt innehåll, digitala verktyg, digitala läromedel) ser ni? Materialet var samtidigt utformat för att inbjuda till fria noteringar kring observerad stöttning. Därefter möttes alla arbetsgrupper i en diskussion för att dela insikter med övriga deltagare och för att ges möjlighet att lyfta fram och synliggöra olika perspektiv och erfarenheter.

Analys: forskares analys av materialet

I ett första steg av analysen användes tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) för att sammanställa olika typer av stöttning samt vilka förmågor som stötts vid det aktuella tillfället. Utgångspunkten var lärarnas anteckningar från workshopen och syfte att identifiera återkommande mönster och teman. Lärarnas begrepp och benämningar om stöttning och dess funktioner har behållits i analysen. I tillägg användes forskarnas fältanteckningar från workshopstillfället, där begreppsdiskussioner förekom till exempel när anteckningar som rör i vilka situationer lärarna var överens kring vilken typ av stöttning som skedde eller när olika åsikter framförts. Analysen genomfördes gemensamt av oss två forskare och hjälpte oss att strukturera materialet och identifiera de mest centrala aspekterna av stöttning i skrivsituationer (Clarke & Braun, 2017) utifrån lärarnas erfarenhetsbaserade perspektiv.

I ett andra steg näranalyserades de två utvalda filmerna i vilka digitala enheter användes på ett framträdande sätt i skrivsituationen. Syftet var att fördjupa förståelsen av hur de olika typerna av stöttning kan användas i praktiken vid digitalt skrivande. Vi utgick i detta andra analyssteg, från de typer av stöttning som framkommit i det första steget, och analyserade hur dessa stöttningstyper relaterade till elevernas specifika förmågor, såsom kommunikation, motorik och kognitiv utveckling. De två filmerna analyserades först individuellt av oss forskare, för att därefter analyseras gemensamt. Den gemensamma analysen pågick under flera tillfällen, vid två av dessa medverkade också två lärare.

Etiska överväganden

Elevers behov och integritet har varit vägledande i de etiska övervägandena. Användningen av det filmade materialet har godkänts av Etikprövningsnämnden, diarienummer [2023-02247-01]. I enlighet med etikansökan har alla elever, vårdnadshavare och berörda lärare informerats om studiens syfte och metod samt att allt deltagande är frivilligt. Projektet följer den allmänna dataskyddsförordningen (GDPR) och, med hänsyn till elevernas särskilda utmaningar, har anpassat informationsmaterial om projektet och frivillighet tagits

fram. Transkriptionerna har pseudonymiserats och fiktiva personuppgifter har använts för att skydda eleverna. Pedagogiskt material har delats mellan lärare enligt skolans regelverk.

Resultat och analys

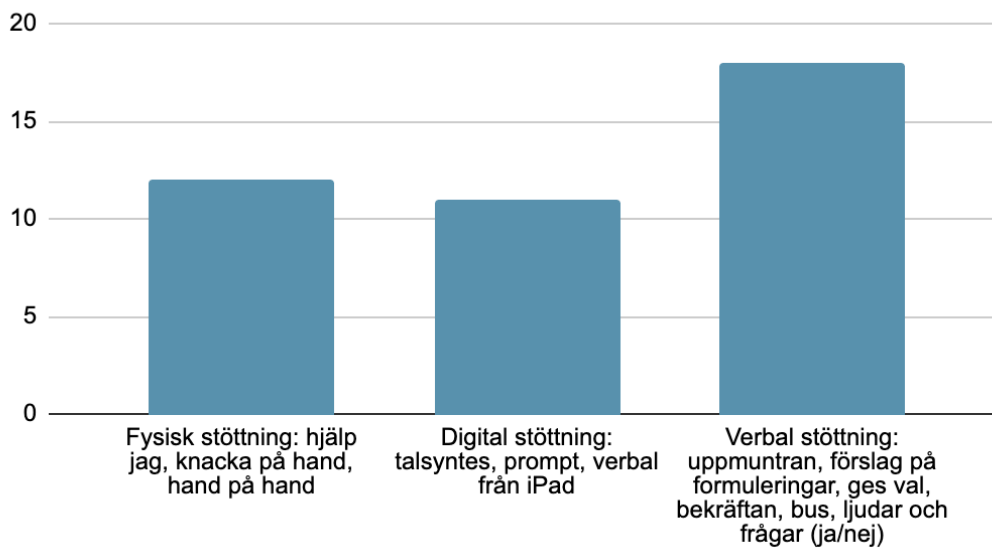
I denna del presenteras resultaten från analysen av de videoinspelade skrivsituationerna, med fokus på interaktionell stöttning vid digitalt skrivande. Analysen bygger på (i) material och anteckningar från en workshop med lärare samt (ii) en fördjupad analys av två utvalda filmer där digitala verktyg spelar en central roll i skrivsituationen. Den första delen av analysen identifierade olika typer av stöttning som framkom vid workshopen. Här synliggjordes vilka strategier som används för stöttning, elevresponser som lärarna fann särskilt intressanta samt vilka förmågor som tränades hos eleverna. I den andra delen av analysen fördjupade vi oss i två specifika filmer där elevernas interaktion med digitala verktyg var central. Genom denna närstudie undersöktes hur de tre typerna av stöttning realiserades i praktiken och vilka kommunikativa mönster som framträdde i samspelet mellan lärare och elev.

Stöttningstyper

Under workshopen dokumenterade lärarna lärare sammanlagt 46 tillfällen av stöttning i sina protokoll. Dessa kategoriserades genom induktiv tematisk analys med syfte att identifiera återkommande mönster. Analysen resulterade i tre övergripande typer: fysisk stöttning, digital stöttning och verbal stöttning (se figure 1).

Figur 1. Tabellen visar tre typer av stöttning samt dess förekomst

Typer av stöttning



I kategorin fysisk stöttning inkluderas användandet av olika fysiska stöttningstyper såsom "hjälp-jag", knacka-på hand, och hand på hand.

Vi kommer i följande avsnitt särskilt uppmärksamma den återkommande typen "hjälp-jag". I denna studie använder vi begreppet "hjälp-jag" som en analytisk beteckning för en särskild form av fysisk stöttning. Med hjälp-jag avses situationer där en vuxen, ofta placerade bakom eller tätt intill eleven, diskret stödjer elevens handrörelser (till exempel genom att följa och förstärka elevens initiativ) för att möjliggöra interaktion med skrivverktyget utan att ta över elevens kommunikativa tur. Begreppet är således vår avgränsning av ett återkommande mönster i materialet och används för att skilja denna praktik från mer styrande hand-på-hand-stöd. Vår definition på begreppet hjälp-jag är: "Hjälp-jag" är en tyst och osynlig stödroll som lärarna intar för att diskret vägleda elever i lärandeprocessen. Genom att noggrant uppmärksamma elevens signaler och rörelser hjälper läraren att styra fokus mot aktuella uppgifter. I denna roll fungerar läraren som en förlängning av eleven själv, vilket innebär att hjälp erbjuds omedelbart och på ett sätt som är anpassat till elevens behov. Hjälp-jag syftar till att skapa en naturlig dialog och främja elevens självständighet samt förmåga att delta i ett dialogiskt sammanhang och uttrycka sina behov. Ett konkret exempel från materialet som visar på hjälp-jag är följande samtalsexempel hämtat från näranalysen av de två filmerna.

Samtalsexempel 1. "Exempel på fysisk stöttning då hjälp-jag används." LÄR står här för lärare och SAM är ett fingerat namn på eleven.

- 1 LÄR Vilken hand ska vi ta?
- 2 SAM ((lyfter höger hand en aning))
- 3 LÄR den handen
- 4 LÄR ((tar elevens hand och vecklar ut pekfingret))
- 5 LÄR det fingret o:kej för handen till Ipaden
- 6 LÄR I-D-A-G ((trycker med elevens hand på iPaden, samtidigt som hen ljudar))

Läraren agerar hjälp-jag genom att fullfölja Sams impuls att lyfta handen och stödja rörelsen genom att veckla ut pekfingret och trycka elevens hand mot bokstäverna I-D-A-G på Ipaden.

I den andra kategorin, digital stöttning, inkluderas bland annat användandet av talsyntes, samt verbal återkoppling från iPad. Ett exempel på hur talsyntes används från materialet följer här när talsyntes läser upp en av meningarna som läraren och eleven gemensamt skrivit.

Samtalsexempel 2. "Exempel på digital stöttning där talsyntes används." LÄR står här för lärare, SAM är ett fingerat namn på eleven och TS står för talsyntes.

- 1 TS vi har sjungit med sångpåsen
- 2 SAM ((andas in ljudligt))
- 3 LÄR ja:: ((ljusare röst))

Eleven interagerar här med talsyntesen genom att reagera med en ljudlig inandning när talsyntes läser om en omtyckt aktivitet. Även läraren reagerar med en positiv respons. I materialet används talsyntes både som återkoppling och som ett sätt att stödja fokus och engagemang i skrivprocessen.

I den tredje kategorin, verbal stöttning, finner vi bland annat stöttning i form av uttryck för uppmuntran från läraren till elev, stöttning i form av förslag på formuleringar från lärarens, muntlig bekräftelse samt när ord ljudas. Exempel på verbal stöttning som förekommer i vårt material illustreras här genom följande samtalsexempel hämtat från steg två (näranalyser):

Samtalsexempel 3. "Exempel på verbal stöttning vid skrivande på Ipad." LÄR står här för lärare och KIM är ett fingerat namn på eleven.

- 1 LÄR vad vill du ha
(3.0)
- 2 LÄR vad vill du ha
- 3 KIM ((tecknar Ipad))
- 4 LÄR kan skriva
- 5 KIM ((skriver Ipad på platta))
- 6 LÄR Ipa:d ((långsamt med ljus ljudande röst))
- 7 KIM ((tittar upp mot LÄR ler och spärrar upp ögonen))

I exemplet ovan frågar läraren, en öppen fråga och söker svar på vad Kim önskar i stunden. Därefter följer en lång paus som ger Kim möjlighet att ge respons varpå läraren upprepar frågan. Förs nu ger Kim respons genom att teckna Ipad. Detta följs av att läraren utmanar Kim genom att föreslå att hen ska skriva ordet Ipad på den platta som används för skolarbete och som ligger på bordet framför Kim, vilket Kim gör. Därefter modellerar läraren hur ordet ljudas genom att läsa vad Kim har skrivit. Kim visar glädje när hen får texten uppläst. Exemplet visar hur verbal stöttning kan bidra till att eleven självständigt genomför en skrivhandling och samtidigt deltar kommunikativt i situationen. Enligt de lärare som känner till elevens förmågor är detta ett framsteg. Dels för att eleven skriver själv utan verbal stöttning under skrivandet, dels för att hen kommunicerar på ett sätt som för hen uppfattas som meningsfullt.

Lärarnas beskrivning och diskussion av stöttning under workshopen tyder på en stor variation av olika typer av stöttning av de tre övergripande kategorierna. Resultaten visar också att lärarna ofta använder generella termer för att beskriva stöttning i den specifika situationen, exempelvis "muntlig stöttning", samtidigt som närmare 50 olika ord/fraser används för att beskriva stöttnings i de olika grupperna. Ett undantag är begreppet hjälp-jag, som återkommer vid flera tillfällen. Sammantaget indikerar detta att en gemensam terminologi för att precisera stöttingens specifika funktioner och former delvis saknas.

Näranalyserna av de filmade sekvenserna visar dessutom att stöttningstyper ofta används samtidigt. Lärarna kombinerade särskild fysisk och verbal stöttning för att inkludera eleverna och uppmuntra deras engagemang. Detta kan innebära att lärarna upprepade gånger tar initiativ i interaktionen för att driva samtalet framåt, vilket är särskilt viktigt när eleverna är passiva i interaktionen. Sådana upprepade

initiativ från lärarnas sida kan ses som ett sätt att skapa en förutsägbar interaktionsram och engagera eleven i interaktionen.

Stöttningstillfällen av särskilt intresse

Under workshopstillfället ombads lärarna också att identifiera särskilt intressanta tillfällen av stöttning i det filmade materialet. Detta gav en inblick i när stöttning uppfattas som betydelsefullt ur ett praktisknära perspektiv. Sammantaget listades 15 olika tillfällen som särskilt intressanta. Vid analys av dessa tillfällen visade det sig att de mest intressanta bedömdes vara de tillfällen där lärarnas val av stöttning resulterade i positiv respons från eleven. Tre typer av elevrespons ansågs vid analys av materialet vara särskilt avgörande:

1. Bekräftar; elev visar glädje, samspelar i dialog,
2. Nyfikenhet/vill mer; uttrycker nyfikenhet om lärare varit tyst länge, eleven ger uttryck för att vilja mer (detta ser olika ut för varje elev) till exempel uttrycker den vanligtvis blyg eleven ordet för aktiviteten vilket tolkas av lärarna som att eleven vill fortsätta aktiviteten, elev kommunicerar att hen vill mer antingen i ord eller genom att sitta kvar vid bordet.
3. Delaktighet; det kan ses antingen i samspel i dialog mellan eleven och läraren, eller genom att elev behåller fokus på uppgiften som hen engageras i. Vi ser också exempel på när elev hittar tillbaka till fokus på uppgiften efter ett kortare avbrott.

Förmågor som stötts

Analysen av de dokumenterade skrivsituationerna visar att de olika typerna av stöttning som lärarna observerar i materialet var riktade mot att utveckla flera olika förmågor hos eleverna. Fyra kategorier av förmågor kan urskiljas från workshopunderlag samt forskares fältanteckningar, *skriv och läsförmåga*, *socialt och kommunikativt samspel*, *deltagande* och *motoriska färdigheter*. Kategorin skriv- och läsförmåga inkluderar att utveckla förmågan att ljuda ord (fonetik), att skriva ord (på iPad eller tangentbord), att läsa ord, att göra koppling ljud och skrivet ord samt att träna upp ordförrådet. Kategorin socialt och kommunikativt samspel inkluderar bland annat situationer där lärarna återberättar och fyller i ord verbalt, liksom situationer där lärarna väntar ut respons med målsättningen att få eleven att uttrycka sin vilja. Kategorin deltagande inkluderar elevens uttryck för fokus på uppgiften hen ställs inför till exempel aktivering av eleven, elevens förmåga att stanna i uppgiften, blickriktning, och placering i relation till skrivverktyg. Kategorin motoriska färdigheter refererar till förmåga att använda kroppen för

att utforma olika rörelser som är avgörande för den specifika aktiviteten. Detta kan vara finmotoriska rörelser, hand-öga-koordination liksom förmågan att kunna trycka på tangentbordsknappar.

Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis framträder tre stöttningstyper (fysisk, verbal och digital) och fyra kategorier av förmågor (skriv och läsförmåga, socialt och kommunikativt samspel, deltagande och motoriska färdigheter). Analysen visar dessutom att stöttningstyperna ofta samordnas i stunden, där elevrespons blir central för lärarnas bedömningar.

Diskussion

Utifrån studiens två forskningsfrågor - (1) vilka typer av stöttning ser lärare i digitala skrivsituationer för elever med autism, intellektuella funktionsnedsättningar och kommunikations-svårigheter? och (2) Vilka av elevernas förmågor stöttas i de aktuella situationerna enligt lärarna? - kan resultaten sammanfattas som att stöttningsbåde tar form som igenkännbara kategorier och som situerad koordination i interaktion.

De olika stöttningstyperna som framträdde

Lärarna identifierade, i linje med analysen, tre övergripande typer av stöttning: *fysisk stöttning*, *verbal stöttning* och *digital stöttning*. Dessa olika typer av stöttning som praktiserades i de autentiska skrivsituationerna som diskuterades under workshopen illustrerar hur interaktionell stöttning uppfattas och beskrivs av lärarna. Samtidigt illustrerar studien hur stöttning fungerar på mikronivå, vilket visar att stöttningstyperna ofta används i kombination och att deras funktion uppstår i hur resurserna koordineras i stunden, i relation till elevens respons och aktivitetens krav. Hur stöttning väljs och samordnas sker oftast omedvetet och bygger på lärarnas erfarenhetskunskaper. Vi menar att gemensam reflektion utifrån konkreta situationer är ett värdefullt sätt att synliggöra och på sikt sprida sådan kunskap.

Resultaten visar också att lärarnas begreppsliggörande av stöttning tycks vara relativt brett och situationsbundet. Avsaknaden av ett gemensamt metaspråk kan göra det svårare att skilja mellan stöttningsfunktioner och därmed försvåra systematisk reflektion, spridning och utveckling av stöttningsstrategier. Ett

gemensamt metaspråk kan därför stärka den professionella dialogen och underlätta erfarenhetsutbyte.

Förmågor som stöttas och responsens roll i dessa situationer

I lärarnas resonemang framträder fyra kategorier av förmågor som återkommande mål för stöttning: *skriv och läsförmåga*, *socialt och kommunikativt samspel*, *deltagande* och *motoriska färdigheter*. Dessa förmågor aktualiseras ofta parallellt och i ömsesidigt beroende inom samma aktivitet. Exempelvis kan fysisk stöttning skapa motorisk åtkomst till skrivverktyget och därmed möjliggöra själva skrivhandlingen, samtidigt som verbal och digital stöttning bidrar till att strukturera aktiviteten, etablera mening och skapa förutsättningar för kommunikativt deltagande.

I materialet framträder elevrespons som en central tolkningspunkt i lärarnas bedömning av stöttnings funktion i stunden. Lärarnas uppmärksamhet på positiv respons, såsom bibehållet fokus, uttryck för glädje eller kvarstannande i aktiviteten, kan förstås som ett sätt att avgöra om stöttningen bidrar till de förmågor som efterfrågas. Detta ligger i linje med Murdock med flera, (2007), som visar att barn inom autismspektrumet uppvisar färre sociala kommunikationsbeteenden, såsom att ge respons. I vår studie fungerar positiv elevrespons, såsom fokus på uppgiften som en indikator på att stöttningen stödjer progression mot aktivitetens mål. Sammantaget pekar resultaten mot att en dialogisk pedagogisk praktik, som tar elevens reaktioner som utgångspunkt för justeringar, kan bidra till mer meningsfulla lärandesituationer.

Vidare betonar lärarna återkommande elevens möjlighet att utveckla självständighet och delaktighet som centralt i det pedagogiska arbetet. Detta tyder på att digital skrivande i denna kontext inte enbart förstås som träning av skrift utan också som en arena för kommunikativt deltagande. När lärarna lyfter vikten av att utveckla elevers förmåga att använda digitala verktyg för att kommunicera, framträder verktygen som medierade resurser vars pedagogiska värde formas i hur de integreras i den pågående interaktionen. Detta ligger i linje med tidigare forskning av Cumming, Draper Rodrigues och Strandadóv (2014), som visar hur mobil teknik kan stödja individualisering och förbättra kommunikationen för elever med särskilda behov.

Hjälp-jag som interaktionell stöttning i digitalt skrivande

I materialet framträder finmotoriska svårigheter som en central förutsättning för att digitalt skrivande ska kunna bli en kommunikativ aktivitet. När åtkomsten till iPads eller tangentbord är begränsad riskerar fokus att förskjutas från meningsskapande till det kroppsliga genomförandet. Fysisk stöttning kan därför förstås som en grund för delaktighet, snarare än som ett stöd vid sidan av den språkliga aktiviteten. För att synliggöra en sådan fysisk stöttning använder vi begreppet *hjälp-jag* som analytisk beteckning. Begreppet tydliggör hur interaktionell stöttning ofta realiserar genom koordination: när hjälp-jaget säkrar motorisk åtkomst kan verbal och digital stöttning samtidigt bidra till struktur, återkoppling och meningsskapande. Samtidigt aktualiserar hjälp-jag en central spänning i stöttningspraktiken: att stödja utan att ta över. Stöttningen behöver vara lyhörd och situationsanpassad för att elevens initiativ ska förbli synliga och delaktigheten stärkas, samtidigt som aktiviteten hålls samman.

Reflektion kring metod och workshopdesign

En central aspekt av denna studie är att den genomfördes som ett samverkansprojekt mellan forskare och lärare i den anpassade grundskolan. Samverkan var avgörande för designen av forskningsmetoden, och möjliggjorde en nära koppling mellan forskning, professionskunskap och undervisningspraktik, vilket är i linje med regeringens rekommendationer kring praktikinrä forskning (SOU, 2018:19).

Genom att lärarna deltog i inspelning och urval av material säkerställdes att filmsekvenserna speglade vardagliga situationer och utmaningar i skolan. Workshopen designades kollaborativt, där lärare granskade och reflekterade över sin egen praktik utifrån korta autentiska filmsekvenser. Detta möjliggjorde att situerade pedagogiska handlingar synliggjordes och blev föremål för gemensam analys, vilket lärarna uppskattade och beskrev som direkt relevant för deras praktik. Ansatsen tycks också ha stärkt lärarnas engagemang och förståelse för stöttning som pedagogiskt verktyg, bland annat genom att de resonerade kring strategival, elevrespons och behov av justeringar eller ytterligare stöd. Samtidigt finns det några begränsningar att beakta. Metodens fokus på ett begränsat antal inspelningar ger en djup, men snäv bild av stöttningsituationerna, vilket innebär att resultaten främst bör förstås som analytiskt överförbara snarare än direkt generaliserbara till andra kontexter inom den anpassade grundskolan.

Sammantaget har metod- och workshopdesigen, genom kombinationen av autentiskt material, gemensam reflektion och analys, bidragit till en mer nyanserad förståelse av interaktionell stöttning vid digitalt skrivande och visat på potentialen i filmad observation som metod för professionell utveckling. Metodologiskt ser vi likheter med Klefbeck och Holmqvist (2024), som visar hur gemensam analys av videoinspelningar kan öka lärarnas medvetenhet om egna pedagogiska metoder och förskjuta fokus från generella beteendenaspekter till elevernas färdigheter och kunskaper.

Slutsats

Denna studie har undersökt hur lärarna reflekterar kring interaktionell stöttning i digitala skrivsituationer för elever med autism, intellektuella funktionsnedsättningar och kommunikationssvårigheter, samt vilka förmågor stöttnen syftar till att utveckla. Resultatet visar att stöttnen formas som en situerad och individanpassad praktik där fysiska, verbala och digitala resurser kombineras och justeras utifrån elevens respons, och där hjälp-jag synliggör hur motorisk åtkomst kan koordineras med meningsskapande i aktiviteten. Vidare indikerar variationen i lärarnas begreppsanvändning ett behov av ett gemensamt metaspråk, vilket kan stärka kollegial analys och långsiktig utveckling av stöttnenstrategier i digitalt skrivande.

Noter

1. Vi vill tacka den nationella satsningen på praktikinärforskning, ULF-avtalet (Utbildning, Lärande, Forskning) som genom arrangemang av gemensamma mötesplatser för huvudmän och lärosäten samt finansiering gjort detta projekt möjligt.

Referenser

- Anderson, S. E., & Putman, R. S. (2020). Special education teachers' experience, confidence, beliefs, and knowledge about integrating technology. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 37-50.
<https://doi-org.till.biblextern.sh.se/10.1177/0162643419836409>
- Andersson, U., Josefsson, P. & Pareto, L. (2006). Challenges in designing virtual environments training social skills for children with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, 5(2), 105–112.
<https://doi.org/10.1515/IJDHD.2006.5.2.105>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- Cumming, T., Rodrigues, C. D., & Strandadová, I. (2014). Mobile technologies to support inclusion and improve communication for people with complex communication needs. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 6(2), 1–23.
- Dysthe, O. (1996). The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Goo M., Maurer A. L. & Wehmeyer M. (2019). Systematic review of using portable smart devices to teach functional skills to students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 57-68.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
https://neilwhitfield.files.wordpress.com/2008/11/20_1_1_hammond.pdf
- Klang, N., Göransson, K., Lindqvist, G., Nilholm, C., Hansson, S., & Bengtsson, K. (2020). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166.
- Klefbeck, K., & Holmqvist, M. (2024). Using video feedback in collaborative lesson research with SEND teachers of students with autism-a case report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(6), 866-882.

- Lgra22 (2022). Läroplan för anpassad grundskolan-Lgra22: Skolverket.
- Lier, L. van. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46–65.
<https://doi.org/10.2167/illt42.0>
- Masoumi, D., Bourbour, M., & Lindqvist, G. (2024). Mapping children's actions in the scaffolding process using interactive whiteboard. *Early Childhood Education Journal*, 52(6), 1209-1220.
- Murdock L, Cost H & Tieso C (2007) Measurement of social communication skills of children with autism spectrum disorders during interactions with typical peers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 22, 160–172.
- Myndigheten för delaktighet (2008) *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*.
- Nilsson, P. (2021). *Framtidens digitala lärande i skolan* (FDLIS): Ett unikt samverkansprojekt. Högskolan i Halmstad Akademin för lärande, humaniora och samhälle.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36, 1-10
- Roehler, L. R., & Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: a powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Red.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (s. 6–42). Brookline
- SFS2010:800 (2010). Skollag. Utbildningsdepartementet
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- SPSM (2020). *Stödmaterial atematiksvårigheter; laborativt material och digitala verktyg*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- SOU 2018:19. Utredningen om praktisknära skolforskning i samverkan (2018). *Forska tillsammans: samverkan för lärande och förbättring*. Stockholm: Norstedts juridik.
www.regeringen.se/contentassets/1e0e6381c554497ab51eeeb13d36b1ce/sou-2018_19.pdf
- Starks, A. C., & Reich, S. M. (2023). “What about special ed?”: Barriers and enablers for teaching with technology in special education. *Computers & Education*, 193, 104665.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading

- and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208.
- Thapliyal, M., & Ahuja, N. J. (2021). Underpinning implications of instructional strategies on assistive technology for learning disability: a meta-synthesis review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 18(4), 423–431. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1864669>
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22, 271-296.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard University Press.
- Walsh, M., Siri, A., De Negri, E., Josefsson, P., Jää-Aro, K. M., Lundmark, S., & Mutvei Berrez, A. (2019). FICTION: A literature review of methodologies and strategies related to the introduction of ICT in schools for teaching science.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for english language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
- Wilder, J. (2014). Kommunikationen hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt. Nationellt kompetenscentrum anhöriga.

Kontakt

Pernilla Josefsson
Pernilla.josefsson@sh.se

Linda Kahlin
Linda.kahlin@sh.se

Utveckling av komplexitet, korrekthet och flyt hos sfi-elever med och utan språkpraktik

Anders Agebjörn¹ & Robert Walldén²

¹Malmö universitet, ²Linnéuniversitetet

Abstract

The present paper reports on an intervention study investigating the development of complexity, accuracy and fluency in written texts collected longitudinally, under controlled conditions, from two groups of adult immigrants enrolled in Swedish for Immigrants (SFI). The students in the intervention group spent two days per week in a work placement, while the students in the control group had language classes each day. In addition, measures of complexity, accuracy and fluency are also related to the texts' general quality, which was assessed by five experienced teachers of Swedish as a second language, using the method of comparative judgement. Quantitative analyses reveal that general text quality correlate positively with complexity, fluency and accuracy to some extent. General text quality, complexity and fluency (but not accuracy) developed positively over time. Work placement did not affect the development of general text quality but had a significant, positive effect on the development of fluency and complexity as well as a significant, negative effect on the development of grammatical accuracy. Pedagogical and theoretical implications of those results are discussed.

Bakgrund¹

Svenska för invandrare (sfi) syftar till att ge migranter i Sverige möjlighet att utveckla en grundläggande förmåga att använda språket i tal och skrift i olika kommunikativa situationer kopplade till vardag, samhälle, utbildning och arbetsliv (Skolverket, 2022). Utbildningen har ofta kritiserats (Lindberg & Sandwall, 2017; Rosén & Bagga-Gupta, 2013), bland annat för att inte i tillräckligt hög utsträckning förbereda eleverna för den språkliga verklighet de möter utanför klassrummet (Ahlgren & Rydell, 2020; Skolinspektionen, 2018; Wedin &

Norlund Shaswar, 2019, 2023). Ett sätt för sfi-verksamheter att möta denna kritik har varit att koppla utbildningen till elevernas framtida yrkesliv (Skolinspektionen, 2018), exempelvis genom att låta eleverna göra praktik på arbetsplatser. Forskning är dock begränsad både när det gäller den generella språk- och skrivutvecklingen på sfi och när det gäller arbetsplatspraktikens effekter på denna utveckling (se Agebjörn & Walldén, 2024, 2025; Sandwall, 2013). Föreliggande studie undersöker därför sfi-elevers skrivutveckling, liksom arbetsplatspraktikens effekt på denna utveckling, genom kvantitativa analyser av texter insamlade longitudinellt från sfi-elever med och utan arbetsplatspraktik. Specifikt används mått för korrekthet, komplexitet och skrivflyt för att undersöka texterna. I detta bakgrundsavsnitt presenteras sfi-utbildningen, tidigare forskning om arbetsplatspraktik i språkutbildning samt det teoretiska ramverket *Accuracy, Complexity, Fluency* (CAF). Avslutningsvis presenteras studiens syfte och frågeställning.

Svenska för invandrare (sfi)

Sfi-utbildningen utgörs av maximalt fyra kurser (A–D), och eleverna följer en av tre studievägar (även kallade *spår*) beroende på skolbakgrund. Eleverna med kortast skolbakgrund följer studieväg 1 och läser samtliga kurser. Eleverna på studieväg 2 (som brukar ha gått 5–11 år i skolan) läser kurserna B–D, medan eleverna på studieväg 3 (som brukar ha minst 12 års skolgång bakom sig) endast läser kurserna C–D (Skolverket, 2022). Studier om skrivande på sfi har beskrivit hur elever använder multimodala och flerspråkiga resurser i sitt skrivande (Wedin m.fl., 2018) liksom hur såväl elever som lärare tenderar att fokusera på språklig korrekthet i textrespons (Jakobson, 2019). Få studier har dock studerat sfi-elevers generella språk- eller skrivutveckling (men se Agebjörn & Walldén, 2024, 2025).

Arbetsplatspraktik i språkutbildning

Resultat från en rad kvalitativa studier tyder på att praktikinslag i språkutbildning ger vuxna andraspråksinärare möjlighet att utveckla språket i autentiska kontexter. Sådana studier har visat att praktiken kan bidra till utvecklingen av både yrkesspecifik vokabulär (t.ex. Duff m.fl., 2002; Lum m.fl., 2018; Moanakwena, 2021) och generella pragmatiska förmågor, som förmågan att framföra önskemål (Li, 2000) och avböja förslag (Riddiford & Holmes, 2015). Gemensamt för dessa studier är, förutom den kvalitativa ansatsen, att deltagarna har kommit relativt långt i sin språkutveckling och att de lär sig språket i en

universitetsmiljö. Detta skiljer dem från merparten elever på sfi, varför resultaten inte kan appliceras direkt i denna verksamhet.

I sin avhandling undersökte Sandwall (2013) en sfi-verksamhet med inslag av arbetsplatspraktik. Genom observationer och intervjuer kunde hon konstatera att praktiken inte nödvändigtvis bidrog till elevernas språkutveckling. En viktig orsak till detta var, enligt Sandwall, att praktiken och klassrummet blev ”två åtskilda och väsensskilda världar” (s. 204). Baserat på dessa resultat föreslog hon en didaktisk modell, *språkpraktik*, som bland annat inbegriper att kommunikativa uppgifter på praktikplatsen förbereds och följs upp i klassrummet (se också Thornéus, 2018).

Föreliggande studie ingår i ett praktikinära forskningsprojekt initierat av en sydsvensk kommun som satsar på språkpraktik inom sfi. Genom intervjuer och observationer har projektet belyst hur språkpraktiken på ett stimulerande sätt erbjuder elever erfarenheter av att tala målspråket med förstaspråkstalare av svenska (Walldén, 2024a), liksom hur den bidrar till meningsfulla diskussioner i klassrummet om exempelvis ordkombinationers betydelse och kontextuella användning på praktikplatserna och i andra sammanhang (Walldén, 2024b). Samtidigt framgår att de utmaningar Sandwall (2013) observerade återfinns även i den undersökta verksamheten. Inte minst tycks möjligheterna att använda språket variera mellan olika typer av arbetsplatser (Walldén, 2024a).

I en kvantitativ delstudie inom projektet jämförde Agebjörn och Walldén (2024) skrivutvecklingen hos elever med och utan språkpraktik. Skrivförmågan över tid bedömdes kvalitativt av fem erfarna lärare i svenska som andraspråk med hjälp av metoden jämförande bedömning (se Jones & Davies, 2024). Analysen, som kontrollerade för elevernas generella språkfärdighet (operationaliserad som kurs) och skolbakgrund (operationaliserad som studieväg) visade att elever generellt skrev texter av högre kvalitet över tid, att elever på kurs D generellt skrev bättre texter än elever på kurs C, samt att skrivförmågan också predicerades av elevernas tidigare skolbakgrund. Däremot syntes ingen effekt av språkpraktik. Författarna betonade att detta nollresultat inte behöver ses som ett misslyckande för kommunens satsning på språkpraktik; givet de många andra fördelar som praktiken kan medföra är det positivt att insatsen – som innebär färre timmar i klassrummet för deltagarna – inte medförde en sämre skrivutveckling. Dessutom betonade författarna att det holistiska måttet för textkvalitet inte säger något om *vilka* aspekter av skrifärdighet elever med respektive utan praktik utvecklade. I

föreliggande artikel presenteras därför en ny analys av textmaterialet. Specifikt undersöks hur mått för komplexitet, korrekthet och flyt korrelerar med den generella textkvaliteten och hur dessa textkvaliteter utvecklas över tid hos sfi-elever med och utan språkpraktik.

Komplexitet, korrekthet och flyt

Andraspråkslärare och andraspråkforskare har länge betraktat språkfärdighet som ett mångfacetterat och kompositionellt fenomen. Inom uppgiftsbaserad andraspråkspedagogik gjordes tidigt en skillnad mellan läraktiviteter som syftar till att utveckla flyt respektive korrekthet (se t.ex. Brumfit, 1984). Enligt Skehans (1998) välkända modell utgörs språkfärdighet av tre huvudsakliga komponenter, nämligen komplexitet, korrekthet och flyt (*complexity, accuracy, fluency*; CAF). Enligt CAF-modellen svarar dessa komponenter mot distinkta kognitiva strukturer och processer som kommer till uttryck på olika sätt i andraspråksinlärares muntliga och skriftliga produktion. CAF-paradigmet har de senaste decennierna genererat en mängd forskning som undersökt hur olika mått för komplexitet, korrekthet och flyt – i muntlig såväl som i skriftlig produktion – korrelerar med varandra och med andra holistiska eller analytiska mått för och bedömningar av språkfärdighet. Forskare har också undersökt hur utvecklingen av de olika aspekterna av språkfärdighet varierar mellan grupper av inlärare i varierande inlärningskontexter (se t.ex. Housen & Kuiken, 2009). Inte minst har CAF-paradigmet använts i studier som utifrån bruksbaserad andraspråksteori visar att språkinläring är icke-linjär och att olika språkliga komponenter kan konkurrera med varandra på ett dynamiskt sätt (se t.ex. Gombert m.fl., 2022). Föreliggande studie bidrar till denna forskning genom att undersöka hur utvecklingen av korrekthet, komplexitet och flyt utvecklas i sfi-elevs skrivande beroende på om de är på arbetsplatspraktik eller spenderar mer tid i klassrummet.

Definitioner av komplexitet, korrekthet och flyt – och i än högre grad dess operationaliseringar – är sällan okontroversiella (se t.ex. Housen & Kuiken, 2009; Norris & Ortega, 2009). Komplexitet brukar beskrivas som den mest svårdefinierade av de tre komponenterna. Man skiljer för det första på *kognitiv komplexitet*, som refererar till graden av svårighet utifrån inlärares perspektiv, och *lingvistisk komplexitet*, som, utifrån ett lingvistiskt perspektiv, refererar till mängden komponenter och mängden kopplingar mellan dessa i den undersökta språkproduktionen. CAF-forskningen använder oftast mått för lingvistisk komplexitet, vilka baseras på kvantitativa mätningar av andraspråkstälars

muntliga eller skriftliga produktion med fokus på ordförråd (se t.ex. Agebjörn, 2019b; De Clercq, 2015) eller på grammatik (se t.ex. Agebjörn, 2019a; Crossley & McNamara, 2014; Kyle & Crossley, 2018; Norris & Ortega, 2009). Vanliga operationaliseringar av grammatisk komplexitet är längdmått, såsom antalet ord per sats, antalet ord per nominalfras eller antalet ord per T-enhet (en syntaktiskt självständig enhet, dvs. en huvudsats med tillhörande bisatser). Andra vanliga mått för grammatisk komplexitet är underordningsmått, såsom andelen underordnadesatser av alla satser. I föreliggande studie operationaliseras komplexitet som antalet ord per T-enhet.

I motsats till komplexitet brukar *korrekthet* beskrivas som en relativt oproblematiserad komponent av språkfärdighet. Korrekthet definieras som graden av avvikelse från en given norm och operationaliseras typiskt som antalet språkfel per 100 ord, per T-enhet eller per sats (se Housen & Kuiken, 2009). Varje sådan operationalisering kräver dock att såväl normen som avvikelser från normen definieras, vilket inte nödvändigtvis är enkelt. I föreliggande studie kvantifierades texternas korrekthet på ett simpelt men objektiva sätt med hjälp av Microsoft Words stavnings- och grammatikkontroll.

Begreppet *flyt*, som i allmänspråket ofta är synonymt med generell språkfärdighet, utgör i sig självt en flerdimensionell komponent (Housen & Kuiken, 2009). Begreppet refererar till hur snabbt och enkelt inläraren mobiliserar sina språkliga resurser och operationaliseras ofta som tal- eller skrivhastighet, som längden mellan pauser eller pausernas längd, eller som mängden repetitioner och reparationer. I föreliggande studie operationaliseras flyt som antalet ord inläraren producerar inom en given tidsram, dvs. textlängd. Textlängd är det enklaste måttet för skrivflyt (Van Waes & Leijten, 2015) men är samtidigt den textkvalitet som tenderar att korrelera starkast med holistiska bedömningar av texters kvalitet (Crossley, 2020). Måttet används bland annat av Gombert m.fl. (2022).

Syfte och frågeställning

Föreliggande studie syftar på ett generellt plan till att ge kunskap om tidig skrivutveckling hos vuxna inlärare av svenska som lär sig språket i en icke-akademisk kontext (dvs. inte på universitet eller högskola). Detta syfte uppnås genom undersökningar av hur mått för komplexitet, korrekthet och flyt korrelerar med varandra och med generell textkvalitet, samt genom en analys av hur måtten samvarierar med elevernas kurs och studieväg. Samtidigt är studiens

primära syfte att bidra till kunskapen om vilken språkutveckling språkpraktiken kan erbjuda. Detta syfte uppnås genom en jämförelse av skrivutvecklingen hos sfi-elever med och utan språkpraktik. Följande forskningsfrågor besvaras:

1. Hur korrelerar mått för flyt, korrekthet och komplexitet med varandra och med generell textkvalitet i texter skrivna av sfi-elever?
2. Hur varierar mått för flyt, korrekthet och komplexitet beroende på elevernas kurs (C eller D) och studieväg (1, 2 eller 3)?
3. Hur ser utvecklingen av flyt, korrekthet och komplexitet ut över tid hos sfi-elever med respektive utan språkpraktik?

Metod

Deltagare

Deltagarna i studien är 38 elever på en sfi-utbildning i en sydsvensk kommun. De läste vid tiden för studien kurs C eller kurs D. Elever på alla tre studievägarna deltog i studien. Samtliga ingick i en kommunal satsning på yrkesinriktad språkutbildning kopplad till olika branscher, såsom vård och omsorg, hotell och restaurang eller lager och logistik. Som en del av denna satsning fick vissa elever, vid sidan av ordinarie sfi-utbildning, följa en kurs som inbegrep två halvdagars språkpraktik under 13 veckor samt lektioner där kommunikativa uppgifter på praktikplatsen förbereddes och följdes upp. Dessa elever fick något färre undervisningstimmar per vecka än övriga elever. De två grupperna refererar vi till som *gruppen med praktik* respektive *gruppen utan praktik*. Tabell 1 visar hur deltagarna i de två grupperna var fördelade över de två kurserna (C och D) och de tre studievägarna (1, 2 och 3). Information om kurs gäller datainsamlingstillfälle 1. Ingen övrig information om deltagarna, så som deras ålder, kön, förstaspråk eller vistelsetid i Sverige, samlades in. Informerat samtycke till att delta i studien insamlades från samtliga deltagare av en av forskarna, och deltagandet var helt anonymt så till vida att inga direkta eller indirekta personuppgifter samlades in.

Tabell 1. Antal deltagare med och utan praktik fördelade över kurs och studieväg (spår)

	Kurs C			Kurs D		
	Spår 1	Spår 2	Spår 3	Spår 1	Spår 2	Spår 3
Med praktik	0	0	5	2	2	3
Utan praktik	3	5	10	1	4	3

Not: En elev med praktik, på kurs C, spår 3, genomförde inte skrivuppgiften vid tillfälle 2 och exkluderades därför från de analyser med vilka forskningsfråga 3 besvaras.

Material

Materialet utgörs av texter som samlades in av deltagarnas lärare efter samråd med forskarna. Uppgiften var att besvara ett brev från en fiktiv vän. Specifikt ombads de att berätta vad de planerar att arbeta med i Sverige, varför de vill ha det jobbet samt vilka egenskaper och vilken utbildning de behöver för att få det jobbet. De påmindes om att inleda och avsluta texten som ett brev. Uppgiftens genre – ett personligt brev – motiverades av sfi-utbildningens generella fokus på kommunikativ kompetens, medan dess innehåll motiverades av kommunens specifika satsning på yrkesrelaterat språk.

Av de 38 eleverna genomförde 37 elever uppgiften vid två tillfällen (tillfälle 1 och tillfälle 2) med tre månaders mellanrum. Sex elever genomförde uppgiften vid ytterligare två tillfällen (tillfälle 3 och tillfälle 4), två respektive fem månader efter tillfälle 2. En elev genomförde uppgiften vid tillfälle 1, 3 och 4. Därmed omfattar materialet 89 texter. Vid samtliga tillfällen genomfördes skrivuppgiften under en 60-minuterslektion med papper och penna och utan hjälpmedel så som ordböcker och telefoner. För att underlätta analysen, och för att elevernas handstil inte skulle påverka den holistiska bedömningen av texternas kvalitet, transkriberade forskarna texterna i ett ordbehandlingsprogram. Stavning, grammatik och interpunktion ändrades inte.

Textvariabler

Fem textvariabler undersöks i föreliggande studie: en för generell textkvalitet, en för komplexitet, två för korrekthet (stavning respektive grammatisk korrekthet) samt en för flyt. Variablerna sammanfattas i tabell 2 och beskrivs närmare i de följande avsnitten. Den deskriptiva statistiken i tabellen omfattar samtliga 89 texter i materialet.

Tabell 2. De fem textvariablerna

Variabel	Beskrivning	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min–Max
Kvalitet	Jämförande bedömning	51,4	20,8	0–100
Komplexitet	Antal ord per T-enhet	8,9	2,1	4,1–13,9
Stavning	Andelen ej röd-markerade ord (%)	97,4	3,7	83,3–100,0
Grammatik	Andelen ej blå-markerade ord (%)	98,3	1,7	93,2–100,0
Flyt	Antal ord per minut	2,3	1,1	0,6–5,3

Not: *M* = medelvärde; *SD* = standardavvikelse; Min–Max = lägsta och högsta värde.

Generell textkvalitet

Texternas generella kvalitet erhöles genom metoden jämförande bedömning (se Jones & Davies, 2024). Specifikt genomförde fem erfarna lärare i svenska som andraspråk 1 408 så kallade parvisa bedömningar, där uppgiften var att jämföra två slumpmässigt utvalda texter och bedöma vilken av de två som höll högst kvalitet. På så vis kunde texterna tilldelas en poäng på en skala från 0 till 100: texten som bedömdes hålla lägst kvalitet fick 0 poäng och texten som bedömdes hålla högst kvalitet fick 100 poäng. Reliabiliteten inom bedömargruppen var mycket god (*SSR* = 0,95) (se Agebjörn & Walldén, 2024, för detaljer).

Komplexitet

Komplexitet operationaliserades som det genomsnittliga antalet ord per T-enhet. Som framgår av tabell 2 ovan varierar variabeln mellan 4,1 och 13,9 ord per T-enhet. Beräkningen av variabeln krävde att texterna manuellt segmenterades i syntaktiskt fristående enheter, markerade med hakparenteser i exemplen (1)–(8). Denna segmentering baserades på följande principer. För det första togs ingen hänsyn till interpunktion: exempel (1) analyserades som två fristående huvudsatser, trots att dessa inte separeras med skiljetecken, medan exempel (2) analyserades som en T-enhet, trots att subjunktionen *eftersom* föregås av punkt. När två huvudsatser samordnas med konjunktion, som *men* i exempel (3), räknades konjunktionen till den andra huvudsatsen. När en satsdel, oftast subjektet som i exempel (4), utelämnas i den andra av två samordnade huvudsatser räknades de två huvudsatserna som separata T-enheter, men när fler än två satsdelar utelämnades i den andra av två samordnade huvudsatser räknades den andra huvudsatsen till samma T-enhet som den första; så är fallet i exempel (5), där både subjektet (*man*) och det finita hjälpverbet (*måste*) är utelämnade.

(1) [Jag vill ha detta arbete därför att passa mig] [till exempel man behöver inte brätta mycke].

- (2) [Jag vill jobba med kläder i framtid. Eftersom jag jobbade innan i detta jobba.]
- (3) [Jag flyttade till Sverje för två år sedan], [men jag arbetar inte].
- (4) [Jag älskar barn] [och tycker det är kul att va med barn].
- (5) [Här i Sverige när man vill arbetar som förskolalärare måste man ta utbildning och studera fyra år]

Eftersom CAF-modellen utgår från antagandet att komplexitet och korrekthet utgör olika – och potentiellt konkurrerande – kvaliteter i andraspråksinlärares språkproduktion var det viktigt att segmenteringen av texterna inte tog hänsyn till målspråksnormer för huvudsatsers och bisatsers struktur. Exempelvis analyserades exempel (6) som tre syntaktiskt självständiga enheter, trots att det saknas subjekt och finit verb i flera av satserna. Samtidigt var det omöjligt att inte i någon mån utgå från en målspråksnorm. Exempelvis analyserades den andra satsen i exempel (7) som en syntaktiskt självständig enhet, trots att ordet *så* i skribentens interimspråk skulle kunna vara en bisatsinledare. Detsamma gäller satsen som inleds med *sen* i exempel (8); utifrån en målspråksnorm bör den betraktas som en huvudsats, men rent kognitivt skulle den kunna vara en bisats.

- (6) [Jag kommer till Sverige för 11 månader sedan] [efter 5 månader från flyttade till Sverige gick till SFI] [och nu jag i kurs C].
- (7) [På universiteten pluggade jag i fem år], [så jag tror det är jättebra].
- (8) [När du kommer här i Sverige man måste studera SFI först fyra nivåer a, b, c, d] [sen börjar med grund]

Korrekthet

Korrekthet operationaliserades på två sätt. Dels beräknades procentandelen ord som Microsoft Word (version 17.0) inte röd-markerade. Denna variabel, som vi kallar *stavning*, varierar mellan 83,3 och 100 procent rättstavade ord. Dels beräknades procentandelen ord som inte blå-markerades. Denna variabel, som vi kallar *grammatisk korrekthet* (eller bara *grammatik*) varierar mellan 93,3 och 100 procent icke felaktiga ord. Dessa operationaliseringar av korrekthet är enkla, och variablerna bör tolkas med stor försiktighet. De är objektiva så till vida att forskarna inte behövde specificera vad målspråksnormen är och vad som utgör avvikelser från denna norm, men de är samtidigt inte särskilt träffsäkra. Beräkningen av variabeln stavning tar exempelvis inte hänsyn till hur allvarliga de detekterade stavfelen är: en mycket svårtydd stavning som ”tandsjlmksautbildning” (*tandsköterskeutbildning*) väger inte tyngre än smärre stavfel som ”barnslärare”, ”vikitg” och ”utvekla”. Microsoft Word markerar

också vissa ord som felstavade trots att de inte är det. Till exempel markeras orden "Kram" och "Hej" som felstavade, troligen eftersom de inte följs av kommatecken. Dessutom detekteras inte alla felstavade ord, till exempel "hopa" (*hoppas*), "drön" (*dröm*) och "ila" (*gilla*). Liknande problem gäller också variabeln grammatisk korrekthet. De grammatiska fel Microsoft Word detekterar rör nästan uteslutande verbformer (t.ex. "att pratar", "har arbeta" och "kan arbetar") och nominalfrasers interna struktur (t.ex. "min intresse", "flera ämne", "detta arbetet", "den kurs", "din bästa vänner" och "varje månaden"). Felaktig interpunktion, som ett utropstecken följt av punkt, markeras också som ett grammatiskt fel. Mer komplexa felaktigheter, så som utelämnade satsdelar som i exempel (6) ovan, detekteras däremot inte.

Flyt

Flyt operationaliseras i föreliggande studie som det genomsnittliga antalet producerade ord per minut, det vill säga det totala antalet ord per text delat på 60 minuter. Antalet ord per text varierade mellan 33 och 319, och antalet ord per minut varierade därmed mellan 0,6 och 5,3. Det ska påpekas att information saknas om huruvida eleverna faktiskt ägnade hela lektionen åt aktivt skrivande. Variabeln kunde med andra ord lika gärna kallas *textlängd*, och den bör också tolkas med försiktighet.

Statistisk analys

Den statistiska analysen genomfördes i datahanteringssystemet R (R Core Team, 2022). Datafilen och R-koden finns fritt tillgängliga i databasen *Instruments and data for research in language studies* (www.iris-database.org). För att besvara forskningsfråga 1 testades korrelationerna mellan de fem textvariablerna med Pearsons korrelationskoefficient. I dessa beräkningar inkluderades samtliga 89 texter i materialet, och varje text hanterades som en oberoende observation.

För att besvara forskningsfråga 2 undersöktes endast texter skrivna vid tillfälle 1, eftersom information om deltagarnas kurs endast gäller detta tillfälle; huruvida de vid tillfälle 2 gått vidare från kurs C till kurs D är okänt. För var och en av de fem textvariablerna byggdes en linjär regressionsmodell som testade huruvida variabeln predicerades av kurs och studieväg. Genom att modellerna även inkluderade praktik som prediktor undersöktes dessutom huruvida eleverna med respektive utan praktik skilde sig åt redan vid tillfälle 1. Detta är viktigt när

forskningsfråga 3 besvaras, eftersom deltagarna inte slumpmässigt indelades i en interventionsgrupp och en kontrollgrupp. Det kunde med andra ord inte uteslutas att en eventuell skillnad mellan grupperna beror på andra faktorer än den som undersöks, det vill säga språkpraktik. Exempelvis kunde det vara så att eleverna som ingick i praktikkursen generellt var mer ambitiösa och motiverade än de andra eleverna, vilket i sig hade förklarat en mer positiv utveckling i den gruppen. Detta problem hanteras i någon mån genom att de två grupperna jämförs redan vid tillfälle 1.

För att besvara forskningsfråga 3 beräknades, för varje deltagare och för varje textvariabel, ett utvecklingsmått genom att subtrahera värdet för tillfälle 1 från värdet för tillfälle 2. För en deltagare som exempelvis skrev två ord per minut vid tillfälle 1 och tre ord per minut vid tillfälle 2 blev utvecklingsmättet för flyt $1 (3 - 2 = 1)$; det positiva värdet indikerar en positiv utveckling. För en deltagare som vid tillfälle 1 skrev en text där 3 procent av orden blå-markerades och som vid tillfälle 2 skrev en text där 5 procent av orden blå-markerades blev utvecklingsmättet för grammatisk korrekthet $-2 (3 - 5 = -2)$; det negativa värdet indikerar en negativ utveckling. För var och en av de fem textvariablerna byggdes en linjär regressionsmodell för att testa om utvecklingen över tid (skillnaden mellan tillfälle 1 och tillfälle 2) såg olika ut hos deltagare med respektive utan praktik. I dessa modeller inkluderades studieväg som en kontrollvariabel, eftersom det är förväntat att språkutvecklingen generellt ser olika ut hos elever på de tre studievägarna (se Agebjörn & Walldén, 2025). Notera att dessa beräkningar endast inkluderar de deltagare som genomförde skrivuppgiften vid både tillfälle 1 och tillfälle 2 ($n = 37$) och endast de texter som skrevs vid dessa båda tillfällen ($n = 74$).

Resultat

Forskningsfråga 1: Korrelationer mellan textvariabler

Tabell 3 visar korrelationerna mellan de fem textvariablerna. Texternas generella kvalitet korrelerar positivt och signifikant med komplexitet, stavning och flyt; särskilt starkt är sambandet mellan kvalitet och flyt. Texter som bedöms hålla en relativt hög kvalitet är alltså generellt relativt komplexa och långa samtidigt som de innehåller relativt få stavfel. Måttet för flyt korrelerar också positivt och signifikant med stavning och komplexitet, även om korrelationen med stavning är ganska svag. Stavning och komplexitet korrelerar däremot inte med varandra.

Variabeln grammatisk korrekthet korrelerar inte signifikant med någon av de andra variablerna, men notera ändå att riktningen för dessa icke-signifikanta korrelationer i samtliga fall är negativ.

Tabell 3. Korrelationer mellan de fem variablerna

	Kvalitet	Komplexitet	Stavning	Grammatik	Flyt
Kvalitet	–				
Komplexitet	,54***	–			
Stavning	,42***	,16	–		
Grammatik	-,08	-,10	-,00	–	
Flyt	,87***	,58***	,27*	-,18	–

Not: *** = $p < 0,001$; * = $p < 0,05$.

Forskningsfråga 2: Kurs och studieväg

Tabell 4 sammanfattar de fem regressionsmodeller som byggdes för att undersöka om eleverna med respektive utan praktik skilde sig från varandra redan vid tillfälle 1, det vill säga före praktiken (varje kolumn motsvarar en modell, och värdet som anges är modellens estimerade effekt). Resultaten visar att så inte var fallet för någon av textvariablerna. Samtidigt visar resultaten att de två kontrollvariablerna – kurs och studieväg – signifikant predicerar tre av textvariablerna: kvalitet, komplexitet och flyt. Texter skrivna av elever på kurs D är generellt längre och mer komplexa än texter skrivna av elever på kurs C, och de bedöms också hålla en generellt högre kvalitet. Detta indikerar att dessa tre variabler i någon mån fångar den skrivutveckling som sker på sfi. Att också studieväg predicerar dessa variabler visar att skrivfärdigheten inom en och samma kurs skiljer sig åt beroende på elevernas skolbakgrund.

Tabell 4. Estimerade effekter från linjära regressionsmodeller som predicerar var och en av fem textvariablerna vid tillfälle 1

	Kvalitet	Komplexitet	Stavning	Grammatik	Flyt
<i>Intercept</i>	15,8	5,5***	95,1***	99,0***	0,7
Studieväg	9,6**	1,0*	-0,4	-0,3	0,4*
Kurs	18,8**	2,6***	0,5	0,4	0,8**
Praktik	3,7	-1,0	0,6	0,7	0,4

Not: *** = $p < 0,001$; ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$. *Intercept* är det predicerade värdet (den estimerade effekten) för en text skriven av en elev på studieväg 1, kurs C, utan praktik.

Kurs och studieväg predicerar däremot inte måtten för stavning och grammatisk korrekthet. Detta kan tolkas på två sätt: antingen kan språkutveckling och

språkfärdighet i den undersökta elevgruppen inte karaktäriseras i termer av korrekthet, eller så är de aktuella operationaliseringarna av korrekthet – som baseras på Microsoft Words stavnings- och grammatikfunktion – inte valida. Den starka korrelationen mellan generell kvalitet och stavning tyder dock på att denna operationalisering av korrekthet är valid i någon mån.

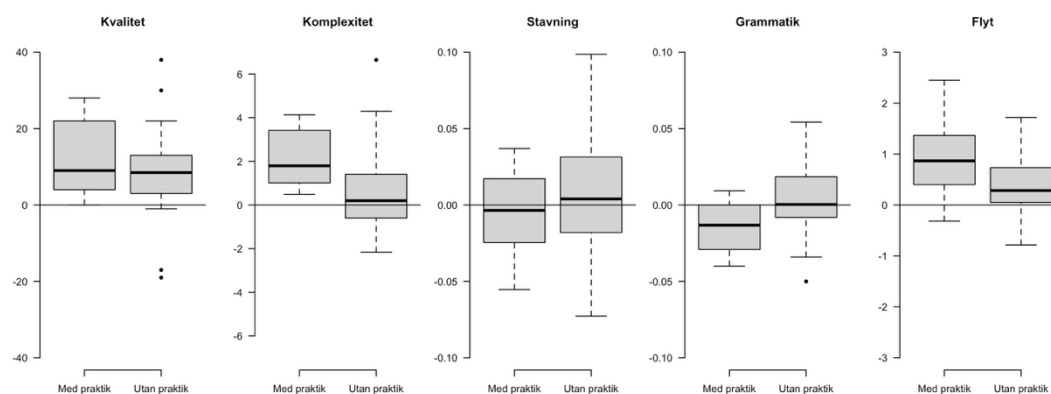
Forskningsfråga 3: Effekten av språkpraktik

Att eleverna med respektive utan praktik inte skilde sig åt vid tillfälle 1 (se ovan) gör det relevant att undersöka om utvecklingen i de två grupperna såg olika ut under de tre månader då 12 av deltagarna var på språkpraktik två dagar i veckan. Tabell 5 sammanfattar utvecklingsvariablerna för de två grupperna, och samma siffror visualiseras i figur 1. Denna deskriptiva statistik antyder att det i gruppen utan praktik skedde en positiv utveckling för samtliga fem textvariabler. I gruppen med praktik skedde också en positiv utveckling av kvalitet, komplexitet och flyt, och denna positiva utveckling var större än i gruppen utan praktik. Utvecklingen av de två korrekthetsmått – särskilt för måttet grammatisk korrekthet – var däremot negativ i gruppen med praktik. Notera dock att denna deskriptiva statistik inte kontrollerar för den skillnad i utvecklingstakt som är förväntad mellan de tre studievägarna.

Tabell 5. Deskriptiv statistik för utvecklingsvariablerna i de två grupperna

	Med praktik			Utan praktik		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min–Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min–Max
Kvalitet	12,0	10,2	0–28	8,8	12,1	-19–38
Komplexitet	2,1	1,4	0,5–4,1	0,8	1,9	-2,2–6,7
Stavning	-0,6	2,9	-5,5–3,7	0,8	3,6	-7,3–9,9
Grammatik	-1,5	1,7	-4,0–0,9	0,3	2,3	-5,0–5,4
Flyt	0,9	0,8	-0,3–2,5	0,4	0,6	-0,8–1,7

Not: *M* = medelvärde; *SD* = standardavvikelse; Min–Max = lägsta och högsta värde.

Figur 1. Skillnaden över tid för de två grupperna och för de fem textvariablerna

Not: Tjock, horisontell linje = median; grå box = 50 % av deltagarna; streckade linjer = översta och lägsta kvartilen; svarta prickar = statistiska avvikelser. Värden över 0 (den tunna horisontella linjen) indikerar en positiv utveckling över tid och *vice versa*.

Tabell 6 sammanfattar de fem regressionsmodeller som testar om språkpraktik predicerar utvecklingen över tid (varje kolumn motsvarar en modell, och värdet som anges är modellens estimerade effekt). Samtliga modeller inkluderar studieväg som kontrollvariabel. Som Agebjörn och Walldén (2024) visade prediceras utvecklingen av texternas generella kvalitet av studieväg men inte av praktik. När det gäller måtten för komplexitet, korrekthet och flyt ser det dock annorlunda ut. Utvecklingen av dessa mått prediceras av praktik men inte av studieväg: eleverna med praktik utvecklade en signifikant större komplexitet och ett signifikant större flyt, samtidigt som deras grammatiska korrekthet blev signifikant sämre över tid. Som framgår av figur 1 är det inte i första hand eleverna *utan* praktik och med mer tid i klassrummet som utvecklar en *bättre* grammatisk korrekthet över tid, utan det är eleverna *med* praktik vars grammatiska korrekthet *försämras*.

Tabell 6. Estimerade effekter från linjära regressionsmodeller som predicerar utvecklingen för var och en av de fem textvariablerna (värdet för tillfälle 1 subtraherat från värdet för tillfälle 2)

	Kvalitet	Komplexitet	Stavning	Grammatik	Flyt
<i>Intercept</i>	-3,1	2,0*	-0,4	-0,3	-0,1
Studieväg	5,1*	-0,5	-1,5	0,3	0,2
Praktik	2,7	1,3*	0,5	-1,8*	0,5*

Not: *Intercept* är den predicerade utvecklingen för en elev på studieväg 1 utan praktik. Detta värde skiljer sig signifikant från 0 för endast en av variablerna, nämligen komplexitet, som alltså är den enda variabeln där vi ser en positiv utveckling även hos elever utan praktik på studieväg 1.

Diskussion

Föreliggande studie har analyserat texter insamlade longitudinellt från sfi-elever på kurs C och kurs D, vissa med språkpraktik och andra utan. En tidigare studie visade att texternas generella kvalitet utvecklades över tid men att denna utveckling inte påverkades av huruvida eleverna var på språkpraktik (Agebjörn & Walldén, 2024). Nya analyser av texternas komplexitet, korrekthet och flyt (se t.ex. Housen & Kuiken, 2009) visar däremot att skrivutvecklingen faktiskt såg olika ut i de två grupperna. Generell textkvalitet korrelerade positivt med komplexitet, korrekthet och flyt. Komplexitet och flyt utvecklades positivt över tid, medan måtten för korrekthet inte fångade någon sådan utveckling. Efter tre månader med språkpraktik skrev eleverna längre och mer komplexa texter jämfört med eleverna utan språkpraktik, samtidigt som de tycktes göra fler grammatiska fel än de gjorde tidigare.

Även om de använda måtten för komplexitet, korrekthet och flyt ska hanteras med stor försiktighet kan det konstateras att samtliga mått bidrar till föreliggande studie i någon mån. Intressantast är måttet för komplexitet (ord per T-enhet). Det korrelerar med generell textkvalitet; det prediceras av både kurs och studieväg; och det avslöjar både en generell positiv utveckling över tid och en signifikant skillnad mellan de två grupperna – komplexiteten utvecklas mer hos eleverna med språkpraktik. Måttet ord per T-enhet har kritiserats för att inte fånga språkutvecklingen som sker hos mer avancerade inlärare, eftersom avancerade inlärare tenderar att utveckla ett informationstätt snarare än ett mer elaborerat språk (se t.ex. Crossley & McNamara, 2014; Norris & Ortega, 2009). Att komplexitetsmåttet i föreliggande studie ändå ger så tydliga resultat beror troligen på att sfi-elever befinner sig relativt tidigt i sin språkinläring och skrivutveckling: de är på motsvarande nivå A2–B1 enligt *Gemensam europeisk referensram för språk* (Europarådet, 2001). Det verkar således som att denna fas präglas av att inlärarna utvecklar en förmåga att skriva mer komplexa (snarare än informationstäta) texter.

Måttet för flyt (ord per minut, eller textlängd) liknar i många avseenden måttet för komplexitet. Den enda skillnaden är att flyt inte utvecklas signifikant i båda grupperna utan endast i gruppen med språkpraktik. Samtidigt är måttet för flyt det mått som korrelerar starkast med generell textkvalitet ($r = .87$). Baserat på vad Crossley (2020) skriver är detta förväntat: “text length is likely the strongest predictor of writing development and quality” (s. 416). Det tycks alltså som att eleverna som varit på språkpraktik skriver längre texter och längre syntaktiskt

självständiga enheter. En möjlig förklaring är att elevernas erfarenheter av att använda målspråket i muntlig kommunikation, som rapporteras i Walldén (2024a), inverkade positivt på deras förmåga att skriva mer utvecklade texter. Analogt med de utvecklade ordförrådsdiskussioner som framkom i en observationsstudie (Walldén, 2024b) är det tänkbart att praktikerfarenheterna försåg eleverna med ett relevant och intressant stoff att bygga ut sina texter med.

Samtidigt visar resultaten att gruppen med praktik gjorde fler grammatiska fel vid tillfälle 2 jämfört med vid tillfälle 1. Det ska betonas att det inte var gruppen utan praktik som, tack vare fler timmar i klassrummet, utvecklade en *bättre* grammatisk kompetens – i denna grupp syntes i själva verket ingen skillnad mellan de två tillfällena – utan det var eleverna med praktik som gjorde signifikant *fler* fel efter praktiken. Detta ska inte tolkas som att språkpraktik försämrar sfi-elevs grammatik. Som nämndes i metodavsnittet är Microsoft Words grammatikkontroll mycket begränsad. Den typ av grammatiska fel som blåmarkerades i elevernas texter utgörs nästan uteslutande av utbyggda verbfraser (t.ex. ”kan köper”, ”har tänka”, ”måste har”, ”vill att få”) och nominalfraser med framförställda attribut (t.ex. ”min brev”, ”mina barnen”, ”den plats”, ”sin positiv attityd”, ”ett halv år”). Ett rimligt antagande är således att eleverna som varit på språkpraktik gjorde fler fel av denna typ just därför att de genom praktiken utvecklade ett mer komplext språk (se diskussion ovan). Studien presenterar med andra ord ett tydligt exempel på hur komplexitet och korrekthet kan konkurrera med varandra (en s.k. *trade off*-effekt) och på hur en ökad mängd fel kan vara ett direkt resultat av pågående språkutveckling.

Inga av de mått som presenterats indikerar att det finns några fördelar för sfi-elever att ha mer tid i klassrummet jämfört med att vara på språkpraktik. Detta behöver inte betyda att det inte finns några fördelar med att vara i klassrummet; notera att språkpraktik definieras som en arbetsplatspraktik med tydlig koppling till klassrumsaktiviteter. Resultaten ska alltså inte tolkas som att språkutveckling sker bäst utanför klassrummet, men de indikerar att autentisk språkanvändning – med tydlig stöttning i klassrummet – har potential att bidra till vuxna migranternas språkutveckling.

Stavning (andelen ord som Microsoft Word inte röd-markerar) tycks vara det minst intressanta måttet. Det kan inte användas för att skilja mellan elever på kurs C och elever på kurs D, och inte heller för att skilja mellan elever på de tre studievägarna. Dessutom utvecklas stavningen inte över tid i någon av grupperna.

Detta tyder på att måttet inte säger något om skrivförmåga och språkutveckling hos sfi-elever på kurs C och kurs D. Inte desto mindre korrelerade stavning med generell textkvalitet. Detta skulle kunna förklara varför de positiva effekterna av språkpraktik inte återspeglas i texternas generella kvalitet. Det kan mycket väl vara så, som Crossley och McNamara (2014) visar, att textkvaliteter som indikerar att inlärare kommit relativt långt i sin språkutveckling inte nödvändigtvis är samma kvaliteter som påverkar hur en bedömare uppfattar en text. Ett relaterat resonemang återfinns hos Agebjörn (2019a), som visar att bedömningar av andraspråksinlärares grammatik korrelerade mer med korrekthet än med etablerade mått för grammatisk utveckling. Med andra ord är det inte självklart att de elever som kommit längst i sin språkutveckling också skriver texter som språklärare bedömer hålla högst kvalitet.

Studien lider av en rad begränsningar. Antalet deltagare är få: 11 sfi-elever med språkpraktik jämförs med 26 sfi-elever utan. Deltagarna var inte heller slumpmässigt indelade i en experimentell grupp och en kontrollgrupp. Dessutom saknas information om andra faktorer som kan ha påverkat skrivutvecklingen, såsom deltagarnas ålder och förstaspråk. Att skrivutvecklingen i de två grupperna skiljer sig signifikant från varandra behöver således inte vara en effekt av just språkpraktiken, varför resultaten inte ska generaliseras. Till begränsningarna hör därutöver det faktum att samtliga mått för texternas komplexitet (antal ord per T-enhet), korrekthet (andelen ord som Microsoft Word inte röd- eller blåmarkerar) och flyt (antalet ord per minut/textlängd) är mycket grova. Baserat på befintliga data är ändå slutsatserna 1) att den generella kvaliteten hos sfi-elevens texter korrelerar med texternas komplexitet, korrekthet och flyt; 2) att elevernas skrivutveckling karaktäriseras av ökad komplexitet och mer flyt (jämte högre textkvalitet) ; samt 3) att språkpraktik främjar elevernas utveckling av framför allt komplexitet och flyt – elever som får möjlighet att använda språket utanför klassrummet tycks bli mer villiga att elaborera sitt språk, trots att det innebär större risk att göra fel. Ur ett didaktiskt perspektiv betonar studien betydelsen av att inte ensidigt fokusera på korrekthet i undervisningen (jfr Jacobson, 2019) utan också på att skapa meningsfulla sammanhang för språkanvändning som stimulerar eleverna att skriva utvecklade texter. Såsom poängterats i tidigare forskning behöver sfi-undervisningen förse eleverna med utmaningar med blicken bortom klassrummet (Ahlgren & Rydell, 2020; Wedin & Norlund Shaswar, 2023), vilket skedde i den satsning på språkpraktik som har studerats. Vidare forskning behöver undersöka om dessa resultat står sig när språkpraktik i

olika branscher jämförs och när olika språkliga förmågor – inte minst muntlig kommunikation – undersöks.

Noter

1. Detta arbete finansieras genom medel från Crafoordska stiftelsen (20240533) samt av forskningscentret *Literacy and Inclusive teaching* (LIT) vid Malmö universitet. Vi vill rikta ett stort tack till lärarna som samlade in materialet och till alla deltagare i studien.

Referenser

- Agebjörn, A. (2019a). Grammatical accuracy and complexity in a speaking proficiency test. I R. Arntzen, G. Håkansson, A. Hjelde, & J.-U. Keßler (Red.), *Teachability and learnability across languages* (s. 137–159). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/palart.6.07age>
- Agebjörn, A. (2019b). Ordförråd och språkfärdighet. Lexikal komplexitet i (bedömning av) svenska som andraspråk. I A. W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm, & M. Tronnier (Red.), *Svenskans beskrivning 34. Förhandlingar vid trettiofjärde sammankomsten. Lund den 22–24 oktober 2014* (s. 37–51). Lunds universitet.
- Agebjörn, A., & Walldén, R. (2024). Språkpraktik och språkutveckling – en textbaserad studie om svenska för invandrare. *Nordand*, 19(1), 38–56.
<https://doi.org/10.18261/nordand.19.1.4>
- Agebjörn, A., & Walldén, R. (2025). Second-language writing development of adult immigrants following three study paths reflecting their varying levels of prior education. *Journal of second language writing*, 67, 1–7.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101175>
- 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/10.3384/rela.2000-7426.ojs1680>
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge University Press.
- Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of writing research*, 11(3), 415–445.
<https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01>
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2014). Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic complexity in L2 learners. *Journal of second language writing*, 26, 66–79.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.006>
- De Clercq, B. (2015). The development of lexical complexity in second language acquisition: A cross-linguistic study of L2 French and English. *EUROSLA yearbook*, 15(1), 69–94.
<https://doi.org/10.1075/eurosla.15.03dec>
- Duff, P. A., Wong, P., & Early, M. (2002). Learning language for work and life: The linguistic socialization of immigrant Canadians seeking careers in healthcare. *The modern language journal*, 86(3), 397–422.

- Europarådet (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Gombert, W., Keijzer, M., & Verspoor, M. (2022). Structure-based versus dynamic usage-based instruction: L2 French writing skills after six years of instruction in high school. *Dutch journal of applied linguistics*, 11, 1–18. <https://doi.org/10.51751/dujal10935>
- Housen, A., & Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), 461–473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Jakobson, L. (2019). *Skriftlig lärarrespons för vuxna nybörjare i svenska som andraspråk. Teoretiska perspektiv, responspraktik och uppfattningar*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Jones, I., & Davies, B. (2024). Comparative judgement in education research. *International journal of research & method in education*, 47(2), 170–181. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2023.2242273>
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices. *The modern language journal*, 102(2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Li, D. (2000). The pragmatics of making requests in the L2 workplace: a case study of language socialization. *The Canadian modern language review*, 57(1), 58–87.
- Lindberg, I., & Sandwall, K. (2017). Conflicting agendas in Swedish adult second language education. I C. Kerfoot & K. Hyltenstam (Eds.), *Entangled discourses: South-north orders of visibility* (s. 119–136). Routledge.
- Lum, L., Alqazli, M., & Englander, K. (2018). Academic literacy requirements of health professions programs: Challenges for ESL students. *Tesol Canada journal*, 35(1), s. 1–28. <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1282>
- Moanakwena, P. G. (2021). *Language and literacy practices of hairdressers in the Botswana multilingual context: Implications for occupational literacy development in vocational training*. The University of British Columbia. <https://open.library.ubc.ca/media/download/pdf/24/1.0401364/3>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied linguistics*, 30(4), 555–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amp044>

- R Core Team. (2022). *R: a language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Riddiford, N., & Holmes, J. (2015). Assisting the development of sociopragmatic skills: Negotiating refusals at work. *System*, 48, 129–140. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.09.010>
- Rosén, J. K., & Baggaa-Gupta, S. (2013). Shifting identity positions in the development of language education for immigrants: An analysis of discourses associated with ‘Swedish for immigrants’. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 68–88. <https://doi.org/10.1080/07908318.2013.765889>
- Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken: Om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Skolinspektionen (2018). *Undervisning i svenska för invandrare*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2023/undervisning-inom-kommunal-vuxenutbildning-i-svenska-for-invandrare/>
- Skolverket. (2022). *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>
- Thornéus, L. (2018). *Sfi och språkpraktik: Med arbetslivet som lärandeum*. Gothia Fortbildning.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Van Waes, L., & Leijten, M. (2015). Fluency in writing: A multidimensional perspective on writing fluency applied to L1 and L2. *Computers and composition*, 38, 79–95. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2015.09.012>
- Walldén, R. (2024a). Adult migrants’ voices about learning and using Swedish at work placements in basic language education. *Studies in the education of adults*, 56(1), 43–65. <https://doi.org/10.1080/02660830.2023.2246763>
- Walldén, R. (2024b). Contextual elaborations and shifts when adult L2 learners present and discuss workplace-related vocabulary. *Linguistics and education*, 80, 101272. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101272>
- 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>

- Wedin, Å., & Norlund Shaswar, A. (2023). Interaction and meaning making in basic adult education for immigrants the case of Swedish for immigrants in Sweden (SFI). *Studies in the education of adults*, 55(1). <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2065786>
- Wedin, Å., Rosén, J., & Hennius, S. (2018). Transspråkande och multimodalitet i grundläggande skriftspråksundervisning inom sfi. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(1–2), 15–38.

Kontakt

Anders Agebjörn
anders.agebjorn@mau.se

Robert Walldén
robert.wallden@lnu.se

Sång i sfi-undervisning

Annika Norlund Shaswar¹ & Elisabeth Zetterholm²

¹Högskolan Dalarna, ²Linköpings universitet

Abstract

I denna artikel presenteras en studie som syftar till att undersöka sfi-lärares uppfattningar gällande om och i så fall hur gemensam sång i sfi-undervisning inverkar på elevernas motivation för lärande och deras språkutveckling. Deltagare är tre sfi-lärare vid två olika sfi-verksamheter. Studien tar Teacher Language Awareness samt förkroppsligat lärande som teoretiska utgångspunkter. Utifrån lingvistisk etnografi som metodologiskt ramverk har vi utfört kvalitativa halvstrukturerade individuella intervjuer med lärarna och några klassrumsobservationer. Materialet analyseras med riktad innehållsanalys. Inom de två sfi-verksamheterna utförs gemensamma sångstunder under en lektionstimme i veckan för lärare och elever från flera grupper. De flesta av sångerna som används i undervisningen är skrivna av de lärare som deltar i studien. De har utformat text och melodi med utgångspunkten att sångerna ska innehålla ord och fraser som eleverna har användning av i vardagslivet. Förutom uttalet av enskilda språkljud och prosodi är avsikten att utöka elevernas ordförråd samt öva på ordens böjningsformer och morfologi i den semantiska kontexten. Resultaten visar att eleverna är engagerade och motiverade och lärarna menar att sångstunderna bidrar till såväl språkutveckling i form av ett ökat ordförråd och förbättrat uttal som ett välmående som sprider sig bland både elever och lärare.

Inledning

För andraspråksinlärare av svenska är det, i enlighet med kursplanen för kommunal vuxenutbildning (Skolverket, 2022), viktigt att utveckla ett funktionellt andraspråk där muntlig kommunikativ kompetens ingår. Muntlig kommunikation är av stor betydelse i såväl arbetsliv som i vardagsliv och uttal bör därför inte vara ett hinder för interaktion. Att förstå och kunna uttrycka sig begripligt på svenska har betydelse för möjligheterna att studera vidare och arbeta i Sverige, men är också av betydelse för attityder till individer, eller grupper av individer, som talar olika varianter av det svenska språket (Bijvoet, 2020; Boyd & Bredänge, 2013). Ansvar för att skapa förståelse i interaktionen kan dock inte

enbart läggas på andraspråkstalaren och dennes uttal utan även på lyssnaren och dennes vilja att förstå och bemöta individen som en legitim talare (Flores & Rosa, 2023). När vi talar om kommunikation i dessa sammanhang tänker vi ofta på dialog mellan förstaspråkstalare och andraspråkstalare. Lärare inom sfi (svenska för invandrare) vittnar om (muntlig kommunikation med verksamma sfi-lärare i olika sammanhang) att många andraspråksinlärare av svenska endast talar svenska i undervisningssituationen och i mötet med andra deltagare på sfi. När tillfällena att tala och kommunicera på svenska utanför klassrummet är begränsade kan det bli ett hinder för både språkutveckling och inkludering (Colliander, Nordmark & Rydell, 2021). Många andraspråksinlärare bor i områden där de flesta inte har svenska som förstaspråk och där det kan vara svårt att få vänner som är uppväxta i Sverige. Det kan vara en anledning till att kommunikation på svenska företrädesvis sker när de talar med personer som också lär sig svenska som andraspråk. För att erövra ett begripligt uttal behöver inlärare ha möjlighet att lyssna till och samtala med förstaspråkstalare, eller personer som kommit långt i sin andraspråkutveckling, då det finns ett samband mellan perception och produktion. Såväl lyssnande som egen produktion bör därför finnas med i uttalsundervisningen för utveckling av kommunikativ förmåga (Levis, 2018).

Denna studie inriktas mot användning av sång och musik som en del av uttalsundervisningen inom sfi. Studiens teoretiska utgångspunkter tas i Teacher Language Awareness (Andrews, 2003, 2007, 2017; Lindahl, 2019) samt ett perspektiv på lärande som förkroppsligat (Häggström & Schmidt, 2020; Johnson & Kontovourki, 2016). Materialet för studien har producerats inom ett utvecklings- och forskningsprojekt där lärare och forskare samarbetade i syfte att utveckla och utforska användning av sång i uttalsundervisning på sfi. I undervisningen användes sången framför allt för att förbättra uttalet av vokaler och prosodi där kvantitet och betoning var i fokus.

Syftet med den denna studie är att undersöka sfi-lärares språkliga medvetenhet (Teacher Language Awareness, TLA) och förhållningssätt till förkroppsligat lärande i relation till om och hur gemensam sång i sfi-undervisning kan ha betydelse för elevernas motivation för att lära svenska och ge eleverna stöd i deras språkutveckling. Vi utgår från följande frågeställningar:

1. Vad motiverar lärarna att använda sång och musik i sfi-undervisningen?
2. På vilka sätt har sångerna, enligt lärarna, potential att stödja elevers utveckling av det svenska språket, med särskilt fokus på uttal?

Teoretiska utgångspunkter

Inom TLA förstås lärares språkliga medvetenhet som deras förmåga att använda, analysera och undervisa i språket ifråga (Lindahl, 2016, 2019). TLA består av tre överlappande domäner. En av dessa domäner utgörs av "User Domain" (användardomän), som innefattar lärarens egen behärskning av språket ifråga och hans medvetenhet om de olika varianter av språket som används av olika inlärare. En annan domän är "Analyst Domain" (analysdomän), alltså lärarens förståelse av generella språkliga regler och strukturer. Den tredje domänen är "Teacher Domain" (lärardomän) bestående av lärarens förmåga att planera undervisning som engagerar och stödjer olika språkinlärare (Lindahl 2019; Andrews, 2007; Edge, 1988; Wright & Bolitho, 1993). Lärare som har en hög nivå av TLA har, enligt Lindahl (2019), förmåga att till exempel besvara språkrelaterade frågor som elever ställer i klassrummet och att integrera innehåll och språk i undervisningen.

Att lärande förstås som förkroppsligat (embodied) och knutet till materialiteter innebär att elevers lärande och lärares undervisning ses som knutna till kroppsliga processer och situerade händelser samt de artefakter som används i en specifik situation (Häggström & Schmidt, 2020; Johnson & Kontovourki, 2016). Detta innebär att "environment, objects, body, internal states, story world, and time are coexperienced" (Leander & Boldt, 2013, s. 29). I denna artikel är det lärarens och elevernas förkroppsligade upplevelser och känslor i samband med sång i undervisningssituationen som uppmärksammas.

Användningen av dessa teoretiska perspektiv ger oss möjlighet att utföra en fördjupad analys av hur språkfärdighet, språklig medvetenhet och undervisningspraktiker förstås av lärarna. Perspektiven används för att i analysen rikta in oss mot deltagarnas motivation inför undervisningen och deras förståelse av hur sång och musik kan stödja elevers språkutveckling med särskilt fokus på uttal.

Metodologi, data och metoder

Sin metodologiska utgångspunkt tar studien i lingvistisk etnografi, vilket kan beskrivas som en paraplyterm för forskning där språkvetenskapliga och etnografiska metoder integreras i studiet av språklig interaktion i olika kontexter (Copland & Creese, 2015; Shaw, Copland & Snell, 2015). I vår studie har vi utifrån lingvistisk etnografi utfört ljudinspelade kvalitativa halvstrukturerade individuella intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) med lärarna samt gjort klassrumsobservationer med fokus på lärarna, vilket dokumenterades med hjälp

av fältanteckningar. Inom lingvistisk etnografi betonas att kvalitativa intervjuer såväl som observationer ger forskaren möjlighet att utforska språket i dess sociala sammanhang. Kvalitativa intervjuer sätter särskilt fokus på interaktion och reflektivitet (De Fina, 2019). Vidare lyfts betydelsen av medvetenhet om hur forskarens handlingar inverkar på konstruktionen av data. Materialkonstruktionen genomfördes under år 2023 av de två forskarna enligt tabell 1.

Tabell 1. Studiens data

Deltagande forskare och lärare	Datum	Intervjuns längd	Klassrumsobservationer
Författare 2, Anna, Astrid	20231004	25 minuter	Två lektioner à 30 min
Författare 1, Beatrice	20231123	32 minuter	Fyra lektioner à 30 min

Det första analyssteget bestod i transkribering av intervjuerna. Därefter utfördes en riktad innehållsanalys (Hsieh & Shannon, 2005; Kibiswa, 2019; Mayring, 2000), det vill säga en kvalitativ analys som utgår från förutbestämda kategorier. I vårt fall innebar detta att vi kategoriserade intervju- och observationsmaterialet utifrån de tre domänerna i TLA (Andrews, 2007; Edge, 1988; Lindahl, 2019; Wright & Bolitho, 1993). Analysen kan alltså beskrivas som deduktiv på så sätt att vi utgick från begrepp som vi hade med oss till mötet med materialet. I analysen framträdde tre återkommande teman i samtliga intervjuer och observationer, vilket betyder att analysen även kan beskrivas som delvis induktiv. Lärarna talade om språkutveckling, välmående och samarbete vid flera tillfällen, vilket kan tolkas som betydelsefullt för undervisningen. De teman vi identifierat relaterades därefter till de tre domänerna som beskrivs i TLA. I beskrivningen framträder analysen som en linjär process men analysstegen var delvis överlappande och parallella.

Kontexten

De tre lärare som deltar i studien planerar och håller i gemensamma sångstunder för lärare och elever från flera grupper. Varje grupp deltar i en sådan lektion per vecka. De lärare som kommer till dessa lektioner med sina elever arbetar även med sångtexterna på olika sätt under veckans övriga lektioner. Två av lärarna (Anna och Astrid) arbetar på en och samma skola (skola A) och håller tillsammans i sångstunderna på skolan, medan den tredje läraren (Beatrice)

arbetar på skola B som ligger i en annan del av landet och håller i lektionerna där. Beatrice hade utfört sfi-undervisning med sång i sex år när intervjun skedde, medan Anna och Astrid startade för två år sedan. De tre lärarna har haft viss kontakt med varandra. Anna och Astrid har vid ett tillfälle gjort ett studiebesök hos Beatrice för att delta i hennes lektioner och de använder vissa sånger skrivna av henne i sin undervisning. Lektionerna med sång sker bland elever på olika kurser och studievägar inom sfi.

Tidigare forskning

De allra flesta vuxna andraspråksinlärare kommer inte att tala målspråket, det vill säga det språk som är föremål för inläring, på samma nivå som en förstaspråkstalare (Moyer, 2013). Även om inlärare erövrar ett stort ordförråd finns ofta avvikelser i form av brytning i uttalet och lyssnare kan ibland identifiera modersmålet. En alltför kraftig brytning uppväger dock inte alltid ett gott ordförråd och kan därför utgöra ett hinder för förståelse i kommunikation med såväl första- som andraspråkstalare av målspråket (Thomson & Derwing, 2015). Det faktum att kommunikation ofta sker på målspråket mellan andraspråkstalare med olika modersmål kan påverka språkutvecklingen (Levis, 2018). Om förutsättningen för en lyckad interaktion är att talare och lyssnare förstår varandra är uttalet en viktig faktor och bör därför vara en del av språkundervisningen (Derwing & Munro, 2015). Ett helt brytningsfritt uttal behöver dock inte vara målet för den enskilde inläraren, men ett begripligt uttal på målspråket är möjligt att uppnå för de allra flesta och något varje enskild andraspråksinlärare bör sträva efter. Levis (2020) tar upp ”the intelligibility principle” i relation till ”the nativeness principle” och menar att begriplighet bör prioriteras. Det betyder att uttalet inte behöver vara detsamma som hos en förstaspråkstalare, utan det kan vara både funktionellt och begripligt i olika kommunikativa sammanhang även med en brytning.

Studier av bland annat Bannert (1990) samt Zetterholm och Tronnier (2019) visar att det finns några vanligt förekommande utmaningar i uttalet av det svenska språket hos vuxna andraspråksinlärare, oavsett modersmål. Ett exempel på det är uttalet av de rundade främre vokalerna som kan vara svåra att artikulera på rätt sätt så att de inte förväxlas med orundade vokaler i ordpar som exempelvis *fira/fyra*, *lek/lök/lik*, *hus/hos*. I det svenska språket finns tre prosodiska drag som är betydelseskiljande, nämligen kvantitet, ordbetoning och ordaccenter (Bruce, 2012). Kvantitet, längd hos enskilda språkljud och stavelser i relation till övriga delar av ordet, hör ofta samman med betoningens placering i ord. I det

svenska språket är betoningen rörlig och placeringen varierar mellan ord, vilket kan vålla problem framför allt hos inlärare med ett förstaspråk där betoningen är mera fast, exempelvis finska (första stavelsen) och polska (penultima). Längddistinktionen mellan vokal och konsonant i betonade stavelser har betydelse för förståelsen. Det långa språkljudet, framför allt konsonanter, uttalas ibland inte med tillräckligt stor kontrast till det korta språkljudet i stavelsen, vilket kan bidra till missförstånd när ord som 'väggen' tolkas som 'vägen' (se studie av Zetterholm, 2014). De prosodiska egenskaperna kvantitet och ordbetoning lyfts av flera forskare fram som viktiga för ett begripligt svenskt uttal, medan distinktionen mellan de svenska ordaccenterna inte tycks ha samma betydelse (Abelin & Thorén, 2018; Bannert, 1990; Thorén, 2008). Många lärare inom vuxenutbildningen i svenska som andraspråk vittnar om att de känner osäkerhet vad gäller uttalsundervisning (Huhtamäki & Zetterholm, 2018; Zetterholm, 2018). De uttrycker att de inte har tillräcklig kompetens varken inom svensk fonetik och fonologi eller uttalsmetodik. I de nämnda studierna observerades lektioner där lärare företrädesvis undervisade i uttalet av enskilda språkljud, inte prosodi. Resultaten av dessa studier stämmer väl överens med internationell forskning (t.ex. Foote m.fl., 2011; Henderson m.fl. 2012).

Gemensam sång och musik, ofta med texter skrivna utifrån undervisningskontexten och elevernas språknivå ingår ibland i språkundervisningen på sfi. Ludke (2010) har studerat sångens betydelse för inlärningsprocessen av ett andraspråk och hur det påverkar såväl perception som produktion av ordkunskap, uttal och förståelse. Att använda musikaliska inslag och sång i undervisningen visade sig i den studien ha flera positiva kognitiva effekter för språkinläringen, och det bidrog också till ökad motivation för inläring samt ökat välbefinnande. Musik har också betydelse för social inkludering, tillägnande av kulturellt kapital och är ett redskap för språk- och kunskapsutveckling genom att sångerna ger stöd för minnet eftersom de repeteras flera gånger och bidrar till ett ökat ordförråd (Gustavsson & Ehrlin, 2017).

Det finns ett flertal internationella studier som visar på positiva effekter av att använda sång och musik vid inläring av ett nytt språk (för en sammanfattning, se Engh, 2013). Engh hänvisar bland annat till forskning som visar hur språk och musik processas på liknande sätt i hjärnan (t.ex. Patel, 2003), att motivationen ökar hos andraspråksinlärare, framför allt om sångtexterna är vardagsnära (t.ex. Nunan, 2004), och att ordförrådet och uttalet förbättras (t.ex. Wilcox, 1995) då

sångtexter och strofer ofta repeteras och lagras i långtidsminnet. Även Fonseca-Mora (2016) menar att musikaktiviteter främjar språkinläring, både vad gäller kognitiva processer som minne, språklig medvetenhet och ordinläring, och det har också betydelse för välbefinnandet. Heikkola och Alisaari (2019) har i studier visat att språkfärdighet och talflyt förbättras hos andraspråksinlärare av finska när sång, recitering av sångtexter respektive ett aktivt lyssnande på sånger användes under en intensivkurs i finska. Allra mest förbättrades talflytet och talhastigheten hos deltagare i den grupp som reciterade sångtexter.

TLA har studerats främst med fokus på språklärare, ofta med inriktning mot engelska i till exempel Hong Kong eller i olika europeiska länder (Lindahl, 2019; Andrews & Lin, 2017). Forskning om TLA bland lärare i allmänna skolor i USA indikerar att de tenderar att ha begränsad TLA, särskilt när det gäller analysdomänen och explicit kunskap om det engelska språket, samt när det gäller deras förmåga att inom undervisningsdomänen känna igen de språkliga krav som ställs utifrån olika skolämnen. (Baecher, Farnsworth, & Ediger, 2017; Lindahl, 2016; Regalla, 2012). TLA bland språklärare i engelska (Teachers of English as a second language, TESOL) har också utforskats med fokus på lärarnas egen språkliga bakgrund, det vill säga om de är enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga och hur denna erfarenhet påverkar deras undervisning (Ellis, 2016). När det gäller TLA med inriktning mot undervisning i svenska har Howerton-Fox (2013) utfört en fallstudie där samband mellan lärares språkkunskap och undervisningspraktiker för undervisning i grammatik studerats i en tvåspråkig skola för döva i Sverige. Analysen visade att de två deltagande lärarnas TLA i många avseenden överensstämde med andraspråkslärares TLA, men hon fann även följande skillnader: 1) grammatikens roll i undervisningen, 2) urvalet av undervisningsinnehåll, 3) strategier för att förstärka input, 4) förståelsekontroller och 5) medvetenhet om sociokulturella frågor.

Resultat

Lärarnas rörelse mellan de tre domänerna i intervjuerna

I intervjuerna rör sig lärarna mellan å ena sidan metaspråkande (analysdomänen) där deras tal är inriktat mot analys av svenskans grammatiska, fonologiska och lexikala strukturer och å andra sidan pedagogiska angreppssätt knutna till undervisningen (lärardomänen). Talet om detta är integrerat. I relation till undervisningen aktualiseras ofta kopplingar mellan förkroppsligade praktiker och lärande.

Däremot talar lärarna i liten utsträckning om sina egna språkfärdigheter i svenska (användardomänen), och enligt vår analys beror det på att alla tre lärarna har svenska som förstaspråk. Beatrice talar dock om sina egna färdigheter eller brist på färdigheter i spanska och arabiska när hon exemplifierar utifrån egna erfarenheter av språkutveckling. Lärarnas fokus i våra data ligger inte heller i stor utsträckning på elevernas färdigheter i svenska. En anledning kan vara att intervjuerna är mer inriktade på undervisningspraktiker än på bedömning av elevers språkliga färdigheter.

I talet om de pedagogiska praktikerna är lärarna främst inriktade mot utvecklingen av elevernas svenska uttal och ordförståelse genom sångstunderna, men de talar även om elevernas välmående och om samarbetet med de övriga lärarna. De övergripande teman vi kommit fram till i analysen av intervjumaterialet är alltså *språkutveckling*, *välmående* och *samarbete*. I lärarnas tal finns täta kopplingar mellan deras roller som analytiker (analysdomänen) och pedagogiska praktiker (lärardomänen).

Språkutveckling

Lärarnas motivation till att använda sång och musik i undervisningen är knuten till syftet att utveckla deras svenska, framför allt uttal, prosodi och ordförråd. När lärarna beskriver sina undervisningspraktiker framstår de som medvetna om att elevers språkutveckling kan stödjas om de först får lyssna och använda bildstöd och kroppsspråk för att lära in nya sånger. Beatrice lyfter fram betydelsen av det auditiva i förhållande till det visuella och verbala:

Men ja det är nästan aldrig så att jag ger texten och sången samtidigt utan först är det det auditiva. Liksom det är så mycket annat som är visuellt först. I och för sig bilderna är ju också visuellt men kanske textuellt eller vad man kan säga. Och jag vill att det här ska vara, texten är viktig men det är inte det som är nummer ett, det är inte det första eleven ska möta. Den ska möta kroppsspråk, den ska möta ord, den ska höra innan text kommer in.

Beatrice problematiserar här skriven text som ensamt medium i undervisning. Hon pratar om ”det aktiva lyssnandet” och att hon mer och mer tänker på hur hon som lärare ”ska kunna hjälpa eleverna att hålla fokus i lyssnande för det är det många som tycker är svårt. Det är liksom svårt att hänga kvar i lyssnande.” Beatrice säger också att ”man liksom måste på nåt vis slå vakt om att det finns så många sätt att lära sig”.

De tre deltagande lärarna gör på liknande sätt då de presenterar texten efter hand så att eleverna kan koppla uttal till bokstäver. Sångtexterna läses gemensamt och såväl uttal av enskilda språkljud som betoningsmönster lyfts fram av lärarna. Anna och Astrid visar texten på bildskärm samtidigt som de går igenom ord och språkljud. Beatrice säger att hon hoppas att sångstunderna ska hjälpa eleverna att träna lyssnandet och att de sedan ska komma till uttalet.

I observationen liksom i intervjuerna framkommer att förkroppsligade (embodied) undervisningspraktiker är centrala i lärarnas undervisning. De två lärarna på skola A använder mycket kroppsspråk och mimik, inte mist artikulation och munrörelser, särskilt när de visar uttalet av de svenska rundade vokaler. Det gör även Beatrice, som till exempel knäpper med fingrarna för att visa ordbetoningen. Hon flätar även samman fingrarna och håller upp dem framför sig samtidigt som hon säger ”musik och grammatik”, för att visa att dessa två företeelser hänger samman.

Uppfattningen om sångernas potential att stödja språkutveckling lyfts även fram när lärarna talar om repetition som en viktig del i undervisningen och att det är bra för inläringen. En fras som förekommer ofta i en sång är lättare att komma ihåg då den återkommer och sjungs flera gånger. Sångerna görs tillgängliga så att eleverna kan lyssna, repetera och öva utanför skoltid. Anna och Astrid menar samstämmigt att frasen ofta finns med i minnet eftersom musik ofta har den effekten och de citerar en elev som sa:

Ah, den här sången, den sitter kvar i mitt huvud, jag har aldrig, den spelar i mitt huvud hela veckan.

Det här yttrandet fick lärarna att fundera över betydelsen av sånger för inläring av fraser. De jämför också med andra typer av texter, som poesi och dikter, vilka lärs in genom repetition och Anna säger:

Ingen deklamerar en dikt i duschen, även om du kan dikten. Däremot kommer du att sjunga en sång.

Anna och Astrid nämner att sång är bra för inläring av den svenska prosodin. De hänvisar till att prosodin ofta följer den västerländska musiken i betoningsmönster och rytm. Långa språkljud är vanligtvis betonade i såväl tal som sång. Lärare i den ordinarie språkundervisningen har nämnt att deras elever blivit mer medvetna om vilket språkljud som är långt och vilka ord som är betonade, och därmed viktigast i en mening. De övar mycket på uttalet av den

långa a-vokalen som har en annan kvalitet än den korta a-vokalen. Lärarna diskuterar huruvida eleverna kan ändra sitt uttal efter att de bott i Sverige några år och fastnat i sitt uttal.

De kommer ju ihåg det på lektioner när man tränar det men sen när de går ut så fortsätter de ju med sitt aaa.

I intervjumaterialet framkommer också att det inte alltid är lätt att skriva sånger där betoningen stämmer överens med betoningen i talat språk. Beatrice säger att hon ofta vill ha ganska långsamma tempon på sångerna hon ska använda och då blir det ”ganska jämnt betonat” och lite för många betoningar i orden jämfört med när vi talar.

Under sånglektionerna kan Anna och Astrid stanna upp för att förklara och svara på elevernas frågor om uttal, ordens betydelse eller böjningsformer av orden de sjunger. Texterna är med avsikt mer grammatiskt komplicerade i de sånger som används i grupper med elever som kommit lite längre i sin språkutveckling, jämfört med texter som används på de grundläggande nivåerna inom sfi. Lite svårare texter utmanar eleverna och är bra för progressionen i språkutvecklingen, säger lärarna. Men det får inte vara för svåra eller för många ord för de elever som nyligen har börjat lära sig det svenska språket.

När det gäller att ta med sig kunskaperna om framför allt uttalet från sångerna till tal hänvisar Anna och Astrid till en utvärdering som gjorts. Både elever och lärare uttryckte där att det framför allt är medvetenheten om ordbetoning, som ofta är kopplat till långa språkljud, och frاسبetoning som eleverna tagit med sig från sångundervisningen till det talade språket.

Välmående

Något annat som motiverar lärarna att använda sång i undervisningen är elevernas välmående. Alla tre lärarna talar om att eleverna blir glada och lugna av sångstunderna. Både elever och andra lärare som deltar visar ett engagemang och deltagande som vittnar om såväl motivation som välmående. Astrid säger ”man blir glad när man sjunger” och det här bidrog också till att de började med sångstunderna. De gör något tillsammans under de här lektionerna och lär känna varandra på ett annat sätt än under andra lektioner. Eftersom flera elevgrupper har sångstunder tillsammans träffar de andra elever och lärare som de vanligtvis inte möter i undervisningen. Beatrice berättar att sångstunderna fungerar

gemensamhetsskapande och att eleverna ibland hälsar med en sångstrof när de möts i korridoren: ”Och jag märker ju det att i korridoren så är det ju många gamla elever som liksom hälsar på mig genom att börja sjunga.” Sångerna ger alltså lärarna och eleverna gemensamma referenser som knyter dem samman även utanför sångstunderna.

Det finns inga krav på att kunna sjunga och kvaliteten på sången är inte betydelsefullt varken för lärare eller elever. Beatrice säger att ”musik är en kraftfull grej och som KAN vara inkluderande”. Hon säger att det händer att några grupper som deltar i sångstunderna råkar vara jättebra på att sjunga, och sjunger som en hel kör, medan andra grupper inte alls är bra på att sjunga men det spelar ingen roll. Hon fortsätter: ”Det är inte där poängen ligger utan det är kraften vi vill åt och gemenskapen och så där.”

Elevernas aktiva deltagande i sångstunderna är nära knutet till deras uppfattning om elevernas välmående och motiverar också lärarna till att använda sång och musik i undervisningen. Under observationerna kan vi konstatera att det är väldigt få elever som sitter tysta. Beatrice håller sina sångstunder i en stor lokal i skolan och eleverna kommer dit från sina ordinarie klassrum. Hon vet inte om några elever avviker på väg dit men säger att hon är överraskad över hur få elever som har klagat över sångstunderna. Hon väntar sig dock att de elever som kommer till sångstunderna ska delta. Annars vill hon att läraren ska ha berättat det för henne innan lektionen. Det har hänt att elever har försökt gömma sig bakom någon annan under sångstunden men i samtliga de fallen har eleverna efter ett tag blivit mer modiga och senare vågat vara med. Hon lyfter fram sitt eget ansvar gentemot eleverna när det gäller att se till att de inte ska riskera att tappa ansiktet. Om de skojar om något under sångstunden så ska det vara henne man ska skoja om och inte elever som inte kan uttrycka sig på svenska:

Alltså då har jag ett jätteansvar att det ÄR en skojig och skrattig stämning och det ska vi se till att ha men jag skojar med mig om mig själv och med kanske de andra kollegorna och sen om ett tag kanske nånting med elever om det uppkommer nån situation men men eleverna ska känna sig trygga med att de de kommer inte att förlora ansiktet.

Elevernas trygghet under sångstunderna är alltså något som framstår som helt centralt i hennes undervisningspraktiker. Hon berättar också att hon tidigare trodde att det skulle vara elever som av religiösa eller kulturella skäl sade nej till att delta i sångstunderna men det är väldigt lite av det. I de fall det uppkommer berättar hon att det alltid brukar vara framgångsrikt att prata om att det här är skola och undervisning och då brukar det inte vara något problem:

Ja vi sjunger men det är skola. Vi studerar. Vi studerar grammatik. Vi studerar liksom. Och då så brukar det inte vara några problem efter några gånger.

Samtliga tre intervjuade lärare betonar och återkommer till betydelsen av välmående och glädje som finns på lektionerna. Om några elever är tysta menar lärarna på skola A att ”det händer jättemycket i huvudet”, ”jag ser hur de tänker” och hänvisar till att eleverna lär sig även om de inte aktivt deltar med sång.

Eleverna kan öva på sångerna utanför skoltid och har tillgång till dessa i olika digitala medier. Anna och Astrid säger att några elever berättat att de sjunger hemma och dansar tillsammans med sina barn. Det blir då ett bra tillfälle att öva, men visar också att det finns glädje i att sjunga sångerna.

Samarbete

En annan aspekt på hur sångerna enligt lärarna har potential att stödja elevernas språkutveckling är det nära samarbete mellan lärarna på skolorna som finns runt sångstunderna. Detta är också nära kopplat till att Anna, Astrid och Beatrice motiveras av att använda sångtexter som elever kan återvända i sina vardagsliv. Lärare i den ordinarie undervisningen berättar för sånglärarna om eventuellt tema som behandlas på lektionerna och vad eleverna uttrycker som svårt i daglig kommunikation. Sångtexterna som används utgår från behov som finns hos eleverna för att få kommunikativa verktyg i sin vardag. När de sjungit texter med olika tema kan lärarna sedan använda texterna i den ordinarie språkundervisningen. Texterna kan exempelvis användas som läsläxor. Alla tre lärare berättar att ibland beställer lärarna sångtexter av dem på teman som de arbetar med för närvarande och då brukar de försöka skriva nya sånger om det inte redan finns en sång på temat.

På skola A blev lärarna medvetna om att det var svårt för eleverna att sjukanmäla sig på ett begripligt och adekvat sätt. Då skrev Anna och Astrid en sång med utgångspunkt i hur man på svenska kan uttrycka att man är sjuk. Refrängen i sången kompletterades med olika typer av sjukdomar, till exempel jag har ont i huvudet, ont i magen, är förkyld och så vidare. Varje vers avslutas med ”jag stannar hemma hela dagen”. Efter att den här sången använts i undervisningen kunde man på skolan konstatera att sjukanmälningarna blev tydligare både i tal och skrift och att flera av eleverna verkligen gjorde en sjukanmälan till skolan.

Beatrice säger att i ”de flesta av mina sånger så kan du plocka ut meningen och använda den i ett annat sammanhang”. Att texterna ska vara användbara och kunna användas i olika sammanhang är alltså något som hon eftersträvar. På ett liknande sätt kan fraser i Annas och Astrids sånger användas i olika sammanhang. Utifrån samarbete med undervisade lärare kom de fram till att eleverna behöver lära sig fraser som är viktiga för att göra sig förstådd när de handlar i olika affärer. Då började Anna och Astrid sjunga en sång på temat inköp, där de tillsammans med eleverna kan fylla på med ord som de behöver i olika sammanhang. Exempel på det är kläder, vitaminer och oljefilter. Ett annat tema som både Anna, Astrid och Beatrice pratar om är bostad där eleverna då kan lära sig ord som villa, radhus, lägenhet, rumsord som vardagsrum och sovrum liksom våningsplan, hiss och trappor.

Lärare i den ordinarie språkundervisningen har också nämnt att många elever har problem att formulera frågor och att då få verbet på rätt plats. Det här nämns i intervjun med Anna och Astrid som en bra utgångspunkt att tänka på när de skriver nya sånger framöver.

Sammanfattning

Här ger vi som avslutning på resultatavsnittet en sammanfattning av resultatet utifrån de två forskningsfrågorna. Den första forskningsfrågan berör vad som motiverar lärarna att använda sång och musik i uttalsundervisningen. Här har analysen visat att lärarna menar att elevernas språkutveckling, inte minst ordförrådet gynnas, samt att deras välbefinnande ökar. Genom att skriva texter med ord som kan användas i olika situationer i vardagslivet stärks eleverna i sin egen användning och utveckling av svenska språket. Lärarna lyfter också fram samarbetet med de andra lärarna som utifrån sångtexterna kan arbeta vidare med elevernas ordförråd under andra lektioner.

Den andra forskningsfrågan handlar om på vilka sätt, enligt lärarna, sångerna har potential att stödja elevers utveckling av det svenska språket med särskilt fokus på uttal. Observationerna visar att lärarna lägger stor vikt vid artikulation och prosodi då de menar att det är viktigt för ett begripligt uttal. Lärarna betonar att denna undervisning ger många möjligheter till repetition, bidrar till att elever blir medvetna om skillnader mellan långa och korta språkljud, samt att de förkroppsligade undervisningspraktikerna, som ger ett större utrymme bland annat åt lyssnande, gynnar lärandet, och då särskilt uttalsutvecklingen.

Diskussion

I ovanstående sammanfattning har vi belyst att lärarna av flera olika skäl är motiverade att använda sång och musik i uttalsundervisningen och att de menar att sången på flera sätt har potential att stödja elevernas utveckling av det svenska språket med särskilt fokus på uttal. Lärarna lyfter fram att för de allra flesta elever är lektionstimmen med sång bra för välmåendet, vilket bidrar till stärkt självförtroende. Lärarna visar ett stort engagemang och gör sångstunderna till ett lustfyllt, men samtidigt mycket medvetet, tillfälle för lärande av nya ord, uttal, och prosodi samt fraser som är användbara i vardagslivet.

Såväl analysdomänen som lärardomänen framträder tydligt i lärarnas tal om sin undervisning. Här ser vi en samstämmighet med tidigare forskning om välmående och språkutveckling, som beskrivs i Engh (2013). Generella språkliga regler och system som lärarna uttrycker medvetenhet om inom analysdomänen är knutna till svensk fonologi och svenskt lexikon. De visar att de är medvetna om likheter och skillnader mellan prosodiska mönster i sång och tal samt att såväl enskilda språkljud som prosodiska mönster är viktiga att uppmärksamma i undervisningen. Lärarna uttrycker även medvetenhet om att textstrofer som anknyter till vardagliga situationer, som exempelvis sångerna om sjukdom och hur man kan uttrycka sig för att fråga efter en vara i en affär, ger stöd i språkutvecklingen och kan användas av eleverna i det dagliga livet.

I relation till lärardomänen visar vår analys att lärarna använder en bred repertoar av undervisningspraktiker under sångstunderna som engagerar och stödjer en bred grupp av vuxna andraspråksinlärare. Detta är ett kännetecken på hög grad av TLA (Lindahl, 2016). Lärarna som deltog i studien är medvetna om fördelar med att i undervisningspraktikerna involvera såväl förkroppsligade som auditiva praktiker utöver de verbalspråkliga i undervisningen och, främst för inlärare som befinner sig på en grundläggande nivå i sin litteracitetsutveckling, behovet av att utgå från lyssnande, rörelse, kroppsspråk och bilder. I lärarnas berättelser om och utförande av användningen av hela kroppen som uttrycksmedel ser vi kopplingar till tidigare studier där förkroppsligade praktiker i undervisning undersökts (Häggström & Schmidt, 2020; Johnson & Kontovourki, 2016). I lärarnas tal framkommer medvetenhet om samband mellan auditiva, visuella och verbala aspekter på elevernas språklärande. De uttrycker alltså medvetenhet om att kroppsliga processer är integrerade med inläringen av svenskt uttal och ordförråd. I relation till detta ser vi även en parallell till Leander och Boldt (2013, s. 32) som kritiserar fokus på, logiska och förutsägbara aspekter i relation till

utforskande av språk och litteracitet och i stället belyser "the sensations and movements of the body in the movement-by-movement unfolding or emergence of activity" (Leander & Boldt 2013, s. 34.). En utvecklad lärardomän och förmågan att skapa undervisningspraktiker som fungerar väl för olika grupper av inlärare är viktigt inom sfi där elevgruppen är heterogen såväl vad gäller tidigare erfarenheter som nuvarande livssituation och framtidsmål (Skolinspektionen, 2018).

Enligt lärarna berättar flera elever att de har sångstroferna med sig i huvudet hela veckan och att de ibland sjunger sångerna hemma. Det är bland annat sådana berättelser från eleverna och att de upplever att både lärare och elever känner glädje och mår bra av sångstunderna som motiverar lärarna att fortsätta med sång och musik. Genom samarbete med andra lärare på skolan blir sången ett viktigt bidrag till språkundervisningen på de aktuella sfi-skolorna och teman som är aktuella kan användas i sångtexter som sedan kan bearbetas under övriga lektioner.

Även om det finns vissa skillnader i de tre lärarnas undervisningsmetod och hur de presenterar sångerna är målet tydligt och samstämmigt hos lärarna – att lära ut det svenska språket genom sång, vilket aktiverar flera sinnen och ger både glädje och motivation. Här finns en kontrast till tidigare forskning som visat att sfi-lärare ofta känner sig osäkra på utförandet av uttalsundervisning (Huhtamäki & Zetterholm, 2018; Zetterholm, 2018). En anledning till att deltagarna i vår studie i stället uttrycker positiva erfarenheter ligger enligt vår tolkning i det nära samarbetet mellan lärarna och det engagemang de delar för de gemensamma sångstunderna, samt arbetet innan och efter dessa som utförs av övriga sfi-lärare på skolorna. Vår studie belyser därmed hur samarbete kring sång i uttalsundervisning kan stödja sfi-lärare i att tillsammans utveckla språklig medvetenhet om svensk fonetik och undervisningspraktiker för uttalsundervisning. Därigenom kan studien inspirera fler sfi-lärare och få betydelse för utveckling av uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare av svenska.

Denna studie ger även ett bidrag till forskningen genom att vi kombinerar TLA med ett fokus på förkroppsligade praktiker och därmed belyser lärares medvetenhet om användning av olika förkroppsligade praktiker och semiotiska uttryck i andraspråksundervisning för vuxna.

Vi ser ett behov av fortsatt forskning om TLA hos sfi-lärare, närmare bestämt om samband mellan lärares språkliga medvetenhet och deras undervisningspraktiker. Detta utforskande bör även innefatta fortsatt undersökning av den betydelse kroppsliga processer kan ha i relation till sång och musik i uttalsundervisning inom sfi. Därvidlag vore det intressant att vidare undersöka hur auditiva, visuella, emotionella och andra kroppsförankrade och situerade aspekter på andraspråksundervisning för vuxna inlärare kan utvecklas för att undervisningen på bästa sätt ska stödja språkutvecklingen hos den heterogena gruppen av elever som läser sfi.

Referenser

- Abelin, Å. & Thorén, B. (2018). The perceptual weight of word stress, quantity and tonal word accent in Swedish. I E. Babatsouli & D. Ingram (Red.), *Phonology in Protolanguage and Interlanguage* (s. 316–341). Equinox Publishing.
- Andrews, S. J. (2003) Teacher language awareness and the professional knowledge Base of the L2 teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81–95.
<https://doi.org/10.1080/09658410308667068>
- Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge University Press.
- Andrews, S. & Lin, A. (2017). Language awareness and teacher development. I P. Garrett & J. M. Cots (Red.), *The Routledge handbook of language awareness* (s. 57–74). Taylor & Francis.
- Bannert, R. (1990). *På väg mot svenskt uttal*. Studentlitteratur.
- Baeher, L., Farnsworth, T., & Ediger, A. (2017). Teacher planning in content-based instruction: Supports for developing novice teachers' language awareness. I M.A. Snow & D. Brinton (Red.), *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content* (s. 79–96). University of Michigan Press.
- Bijvoet, E. (2020). *Attityder till spår av andra språk i svenskan. En forskningsöversikt*. Rapporter från Språkrådet 15. Institutet för språk och folkminnen.
- Boyd, S. & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 437–459). Studentlitteratur.
- Bruce, G. (2012). *Allmän och svensk prosodi*. Studentlitteratur.
- Colliander, H., Nordmark, S. & Rydell, M. (2021). Sfi:s olika skepnader. I M. Dahlstedt & A. Fejes (Red.), *Utbildning i migrationens tid: viljor, organisering och villkor för inkludering* (s. 89–112). Studentlitteratur.
- Copland, F. & Creese, A. (2015). *Linguistic Ethnography Collecting, Analysing and Presenting Data*. SAGE.
- De Fina, A. (2019). The ethnographic interview. I K. Tusting (Red.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (s. 154–167). Routledge.
- Derwing, T.M. & Munro, J.M. (2015). *Pronunciation fundamentals. Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company.
- Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal*, 42(1), 9–13.
<https://doi.org/10.1093/elt/42.1.9>
- Ellis, E. (2016). *The plurilingual TESOL teacher. The hidden language lives of TESOL teachers and why they matter*. De Gruyter Mouton.

- Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2). Canadian Center of Science and Education.
<https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>
- Flores, N. & Rosa, J. (2023). Undoing Competence: Coloniality, Homogeneity, and the Overrepresentation of Whiteness in Applied Linguistics, *Language Learning* 73(2), 268–295.
<https://doi.org/10.1111/lang.12528>
- Fonseca-Mora, M.C. (2016). Music and Language Learning: An introduction. I M.C. Fonseca-Mor & M. Gant (Red.), *Melodies, Rhythm and Cognition in Foreign Language Learning* (s. 2–6). Cambridge Scholars Publishing.
- Foote, J.A., Holtby, A.K. & Derwing, T.M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010). *TESL Canada Journal*, 29(1), 1–22.
<https://doi.org/10.18806/tesl.v29i1.1086>
- Gustavsson, H-O. & Ehrlin, A. (2017). Musik; glädje, inkludering. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 283–299). Liber.
- Heikkola, L.M. & Alisaari, J. (2019). The effects of songs on L2 proficiency and spoken fluency: A pedagogical perspective. I P. Lintunen, M. Mutta & P. Peltonen (Red.), *Fluency in L2 learning and use* (s. 166–185). Multilingual Matters.
- Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Wanick-Klimczak, E., Levey, D., Cunningham, U. & Curnick, L. (2012). The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected results. *Research in Language*, 10(1), 5–27.
<https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>
- Howerton-Fox, A. (2013). *Teacher Language Awareness in a Swedish Bilingual School for the Deaf: Two Portraits of Grammar Knowledge in Practice* Ph.D. [Doktorsavhandling, Columbia universitet].
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S.H. (2005). The three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Huhtamäki, M. & Zetterholm, E. (2018). Uttalets plats i undervisningen i svenska som andraspråk. I M. Kuronen, P. Lintunen & T. Nieminen (Red.) *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 2017, 10, 45–60.
<https://journal.fi/afinla/issue/view/5195>

- Hägström, M. & Schmidt, C. (2020). Enhancing children's literacy and ecological literacy through critical place-based pedagogy, *Environmental Education Research*, 26(12), 1729–1745.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1812537>acy through critical place-based pedagogy,
- Johnson, E., & Kontovourki, S. (2016). Introduction. Assembling Research on Literacies and the Body. I G., Enriques, S. Johnson, S. Kontovourki, & C.A. Malozzi (Red). *Literacies, Learning, and the Body. Putting Theory and Research into Pedagogical Practice* (s. 3–19), Routledge.
- Kibiswa, N. (2019). Directed Qualitative Content Analysis (DQICA): A Tool for Conflict Analysis. *The Qualitative Report*. 24(8), 2059-2079.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Studentlitteratur.
- Leander, K., and G. Boldt. (2013). Rereading 'a Pedagogy of Multiliteracies': Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research* 45(1), 22–46.
<https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>
- Levis, J. (2018). *Intelligibility, Oral Communication and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge University Press.
- Levis, J. (2020). Revisiting the Intelligibility and Nativeness principles. *Journal of Second Language Pronunciation*, 6(3), 310–328.
<https://doi.org/10.1075/jslp.20050.lev>
- Lindahl, K. M. (2016). Exploring an “invisible medium:” Teacher language awareness among mainstream K-12 educators of ELLs. I J. Crandall & M. Christison (Red.), *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives* (s. 127–141). Routledge.
- Lindahl K. (2019) Teacher Language Awareness Development and Its Implications for New Educators, *The New Educator*, 15(2), 85-100.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1526356>
- Ludke, K. (2010). *Songs and singing in foreign language learning*. [Doktorsavhandling, University of Edinburgh].
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. Forum: *Qualitative Social Research* 1(2) (June).
<http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Moyer, A. (2013). *Foreign accent. The phenomenon of non-native speech*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Patel, A. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674–681.

- <https://doi.org/10.1038/n1082>
- Regalla, M. (2012). Language objectives: More than just vocabulary. *TESOL Journal*, 3(2), 210–230.
<https://doi.org/10.1002/tesj.15>.
- Shaw, S., Copland, F. & Snell, J. (2015). An introduction to Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations. I J. Snell, S. Shaw & F. Copland, (Red.), *Linguistic Ethnography: Interdisciplinary Explorations* (s. 1–13). Palgrave.
- Skolverket (2022) *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>.
- Thomson, R.I. & Derwing, T.M. (2015). The effectiveness of L2 pronunciation instruction: A narrative review. *Applied Linguistics* 2015: 36/3, s. 326–344.
<https://doi.org/10.1093/applin/amu076>
- Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody. Studies in perception and production*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].
- Wilcox, W. (1995). *Music cues from classroom singing for second language acquisition: Prosodic memory for pronunciation of target vocabulary by adult non-native English speakers*. [Doktorsavhandling, University of Kansas].
- Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal*, 47(4), 292–304.
<https://doi.org/10.1093/elt/47.4.292>
- Zetterholm, E. (2014). Vowel length contrast and word stress in Somali-accented Swedish. *Proceedings New Sounds 2013, Copal Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 5, 771–782.
- Zetterholm, E. (2018). Teaching Swedish pronunciation. I E. Babatsouli (Red.), *Cross-linguistic research in monolingual and bilingual speech* (s. 289–301). Institute of Monolingual and Bilingual Speech, Chania, Greece.
- Zetterholm, E. Tronnier, M. (2019). *Perspektiv på svenskt uttal. Fonologi, brytning och didaktik*. Studentlitteratur.

Kontakt

Annika Norlund Shaswar
anno@du.se

Elisabeth Zetterholm
elisabeth.zetterholm@liu.se

The role of language in career development and inclusion in Norwegian academia

Nicole Louise Busby¹, Anne Dahl¹, Kjersti Faldet Listhaug¹, Gro Nygård¹ & Anja Angelsen¹

¹Norwegian University of Science and Technology (NTNU)

Abstract

This study reports responses from international staff in a Norwegian university to questions about language choices in the workplace and their impact. It explores what types of tasks are conducted in Norwegian and English, respectively, and the effect participants perceived language ability to have on their career opportunities and sense of inclusion in the workplace. We collected data from 313 international academic staff using an online survey; 114 were permanent and 199 were temporary staff. Findings indicate a division of labour where some tasks like teaching and research were commonly conducted in English while organizational tasks and higher-level staff meetings were mostly conducted in Norwegian. Almost all participants reported seeing Norwegian as vital for career progression and leadership opportunities. Many staff reported feeling limited in their opportunities for career development, participation in decision-making in the workplace, and a feeling that language practices exclude employees with limited Norwegian proficiency. We discuss our findings in light of ideals of parallel language policies with the goal of highlighting the complexity of the situation and the danger of de facto monolingual practices excluding a significant portion of staff from important university functions.

Introduction

English currently functions as the *lingua franca* of academia, both in terms of international academic activities such as publications, conferences, and collaborative projects, and, increasingly, also intranationally in countries where

English is not the majority language, largely due to international mobility (Mauranen, 2010). Across the world, universities employ international researchers and teachers, who typically arrive with little or no knowledge of the local language but with competence in English, which thus becomes a *de facto* working language also in their new local academic communities (Haberland, 2014; Smit, 2017). In turn, this poses a potential challenge for the status of local and national languages as academic languages.

In Norway, a tension exists between the international nature of academia and the need to maintain Norwegian as a language relevant to all domains of society. On the one hand, the research communities strive for diversity in staff and for excellence, hiring the best qualified candidates regardless of nationality. On the other hand, universities have a responsibility for maintaining and developing Norwegian as an academic language and are required by law to use Norwegian as the main language in both teaching and university business. In essence, this tension reflects universities' identities as, at once, both essentially international and essentially national (Salö, 2022, p. 120).

It is clear that there is an urgent need for language practices that balance the international nature of academia with the responsibilities of universities to safeguard local languages and educate future generations in those languages (Apelgren et al., 2021; Greek & Jonsmoen, 2021). In conversations to this end, however, the voices of international staff are often underrepresented, especially as higher levels of policy-making tend to operate in Norwegian (Greek & Jonsmoen, 2021, p. 592), and systematic research is scarce in the Norwegian context. Hence, we conducted the present study to highlight the perspectives of this group in the discussion.

The Norwegian context

Norwegians are reported to be among the most proficient second-language speakers of English in the world (EF EPI, 2023), which may impact both language practices and their perception. On the one hand, many staff and students will be comfortable speaking English to international staff and may even be impatient in using Norwegian with less proficient speakers, limiting the opportunities of international staff for practicing their Norwegian. On the other hand, there may be an expectation that all Norwegians are comfortable in English and that any preference for Norwegian is purely political or ideological. However, it should be noted that Norwegians' fluency and comfort in English may depend

on their background, such as age, use of English in private life (e.g., Busby, 2021), and usage in the workplace, and also on the specific topic of conversation; Greek and Jonsmoen (2021) cite a Norwegian participant in their study feeling that social interaction in English is forced. Even for those comfortable with such interaction, informal oral fluency in English does not necessarily translate into comfortable usage in all domains, for example academic reading (Busby & Dahl, 2021). Indeed, according to Greek and Jonsmoen's (2021) Norwegian informants, information is lost and Norwegian colleagues may be less eager to speak when meetings are conducted in English.

The current situation with English as the *lingua franca* in academia alongside local languages is often described as a *parallel language* situation. The Nordic Council of Ministers (2018) define parallel language as follows: "two or more languages are used for the same purpose in a particular context within a particular sector of society" (p. 14). In the same policy document, it is also specified that, in the Nordic context, parallel language designates a collective need for explicit and conscious language policies which ensure that one particular language (e.g., English) does not become the only language used for any one academic activity. Thus, parallel language also entails local language maintenance.

Norway has a tradition of explicit policies for language maintenance, as evidenced for example in the mandate of the Language Council of Norway to strengthen the Norwegian language (Language Council, n. d.). Consequently, concerns about the ubiquitousness of English in terms of "linguistic imperialism" and developments toward domain loss or diglossia may contribute to the tension between the two languages and influence perceptions of parallel language use (e.g., Kuteeva, 2014) in the Norwegian context (Ljosland, 2007).

Norwegian universities are obligated by law not only to use but also to develop Norwegian (Universities and Colleges Act, 2024). The law states that the language of teaching, meaning the spoken language in class, should be Norwegian (or the Indigenous Sami languages), although exceptions can be made for academic reasons. These reasons are specified in the preparatory work for the act (Proposition to Parliament 126 L, 2022 - 2023) as relating to the content, for example foreign-language study programs, or to the target audience, if a course is mainly aimed at international students. Temporary exceptions can also be made if there are no qualified teachers who can teach in Norwegian. However, it is

specified that a clear majority of teaching over time should be in Norwegian unless there are academic reasons to the contrary.

Norwegian universities have their own language policies, generally establishing Norwegian as the main language of business and the institution's responsibility to Norwegian academic language, but also highlighting the importance of English for internationalization¹. Many Norwegian organizations, including some universities, sum up their parallel language policy as "Use Norwegian when you can, and English when you must", a slogan first introduced in the White Paper 35 (2007 - 2008) on Norwegian language policy more generally. This can be understood as an encouragement to communicate in Norwegian when all parties present know the language, and reserve English for contexts where non-Norwegian speakers are present.

In reality, enforcing parallel language policies is a challenge, as it presupposes that everyone involved has the necessary competence in both Norwegian and English. As pointed out by Kuteeva (2014, p. 333) for the very similar Swedish context, this may not be the case if a majority of staff and/or students are in fact from abroad; in such cases English is the only realistic language for use. Kuteeva (2014) furthermore argues that ideas of parallel language use seem to presuppose native(like) language competence in the local language and near-nativeness in English.

Participation, inclusion and career development

Career development in Norwegian academia may depend exactly on the dual language competence described above, where both English and Norwegian can be used comfortably. In most fields, being able to publish in English, attend international conferences, and participate in international research projects is a prerequisite for a successful academic career (Salö, 2022). Indeed, a sentiment sometimes expressed concerning the internationalization of Norwegian academia is that English, not Norwegian, holds academic prestige, and that not knowing Norwegian may in fact be desirable in order to avoid certain responsibilities (Greek & Jonsmoen, 2021, p. 601). Previous research has found that expectations regarding Norwegian proficiency are unclear, and that international staff are sometimes told upon arrival that it is not necessary, given that research is an international activity (Gujord et al., 2022a, 2022b).

¹ See <https://www.uhr.no/ressurser/sprakpolitikk/> for a list of language policies at Norwegian HEIs

On the other hand, local languages may also constitute valuable linguistic capital in academia, since leadership and administrative level tasks may not take place in English (Gujord et al., 2022a; Jürna, 2014; Salö et al., 2022); lack of proficiency in the local language may thus constitute a “glass ceiling” for career development (Salö et al., 2022, p. 121). Holmes (2020) describes that to an international academic in Sweden, only “certain doors” were open, and that he was not allowed to participate in committees for which he volunteered because he did not speak Swedish. Thus, fluency in both English and the local language may constitute membership in dominant in-groups (Lønsmann, 2014) who are able to participate fully both socially and professionally in the workplace.

Greek and Jonsmoen (2021) found that international staff may avoid meetings if they know they will be conducted in Norwegian, and Flikke et al. (2020) found that documents written only in Norwegian were not interpreted as directed at everyone by international staff, both of which naturally impact these employees’ ability to keep updated on important information and to partake in decision-making processes. Thus, lack of Norwegian proficiency may in fact lead to two-way frustration in that non-Norwegian speakers are, on the one hand, perceived to be unable to participate in everyday decision-making and planning, resulting in those responsibilities falling to those who do speak the language, while international staff themselves may feel excluded from such decision-making and, consequently, from democracy in the workplace (Greek & Jonsmoen, 2021).

While parallel language practices are a challenge in the formal responsibilities that constitute academic work, they are no less challenging in informal and social settings in the workplace. A number of studies indicate that international staff in universities may feel isolated due to language barriers (Greek & Jonsmoen, 2021); while both Norwegian and international staff may feel comfortable using English or Norwegian, respectively, for work-related tasks, they may find strictly social interaction in a language they do not fully master more challenging (Greek & Jonsmoen, 2021). A lack of social interaction may also be a further challenge to international staff’s understanding of power structures and decision-making processes at their institution (Gujord et al., 2022a; Maximova-Mentzoni et al., 2016). These limitations may become increasingly apparent to international staff after their first years in Norway, with an increasing awareness of the importance of Norwegian for tasks and responsibilities that are not narrowly research related.

The issue of language choices and proficiency may especially impact international staff in temporary positions. For those hired in a PhD candidate or postdoctoral research position, the need for Norwegian may not be evident, given that English may be sufficient for research-related tasks, and a requirement to learn Norwegian may not have been part of their contract. Their leaders and supervisors may thus not have encouraged spending time on this, and temporary employees may feel additional pressure to focus on research output as the main component in building their CV for their further career. Finally, as these positions tend to be short-term, this group may not plan to stay in the country long-term and may not know if they would be able to, which may further reduce their desire to embark on the task of learning a new language (Gujord et al., 2022a). This may impact not only their own career should they choose to stay in Norway, but also what language practices are possible in any given environment, given that many university departments regularly employ international staff in temporary positions.

Current study

This study aimed to investigate language practices and experiences among international employees at a Norwegian university. While previous studies have mainly looked at the use of Norwegian and English in teaching and supervision, we also investigated other workplace situations and the importance of language for inclusion and career development.

Research questions (RQs):

1. What practices do respondents report regarding language use in different contexts in the workplace?
2. How do respondents report that language practices influence their participation in the workplace, particularly in decision-making processes?
3. To what extent do respondents perceive that knowing Norwegian is important for career development in Norway?
4. What perceptions do respondents express regarding inclusion in the workplace relating to language practices?

RQ1 surveys the contexts in which Norwegian versus English is used across the university. RQ2 and RQ3 investigate the impact of language practices on participants' working lives, both whether they are willing and able to participate,

and the impact on career development. Finally, RQ4 is data-driven: We did not specifically ask whether participants saw language practices as having an impact on inclusion in the workplace, but the issue rather emerged from responses to open-ended questions, which frequently mentioned this potentially problematic point. This study is part of a larger project investigating experiences of international staff in Norwegian academia, although only data relevant to the abovementioned research questions are presented here.

Method

We collected data from international employees at a Norwegian university using an online survey distributed via the university's intranet. The study was only advertised once (with no reminders sent), to all members of staff at the university, with no specific measures to further target international staff. The questionnaire consisted of both multiple-choice and open-ended questions where participants could write comments. The questionnaire was adaptive so that the appearance of certain questions depended on answers to previous questions.

The study was registered with the Norwegian Agency for Shared Services in Education and Research (SIKT). The analyses and visualisations were completed in Excel and R (R Core Team, 2024), with responses to Likert-type items visualised using the package *likert* (Bryer & Speerschnieder, 2016).

Participants

A total of 363 international staff (defined as someone who did not grow up in Norway) participated in the survey. Although the exact number of international employees at the given university is difficult to estimate, this is likely to represent around 10-15% of all international employees. This study presents data from 313 of these respondents, namely employees in academic (research and/or teaching) positions who did not report having a Scandinavian native language. Of these, 114 reported holding a permanent and 199 a temporary position. Every faculty in the university was represented in the responses. Table 1 shows the number and gender of respondents in permanent and temporary positions.

Table 1. Respondents in permanent and temporary academic positions, by gender

	Permanent	Temporary	Total
Female	43	103	146
Male	62	90	152
Other/prefer not to say	9	6	15
Total	114	199	313

The respondents were between 23 and 70 years old and had lived in Norway for different amounts of time. Table 2 shows the average age and average number of years in Norway for permanent and temporary employees. The latter is calculated from 277 participants, because participants who responded “less than a year” ($n = 27$, 2 permanent, 25 temporary) or “more than 20 years” (9 permanent) were omitted from the calculation of the average time spent in Norway.

Table 2. Average age and number of years in Norway for permanent and temporary employees

	Mean age	Mean years in Norway
Permanent	44.5	8.2
Temporary	32.1	3.6
Total	36.6	5.36

The respondents reported a total of 54 different first languages (L1s). English was a reported L1 for 27%, while 27% reported another Germanic language (German or Dutch), 28% another European language, and 14% a non-European language as L1. The remaining 4% did not report their L1.

The majority reported having attended Norwegian language training. Only 9 permanent staff (8%) and 62 temporary staff (31%) reported that they had not taken any Norwegian language training yet. Among these, 2 permanent staff and 39 temporary staff had lived in Norway for a year or less and may not have had time to do so.

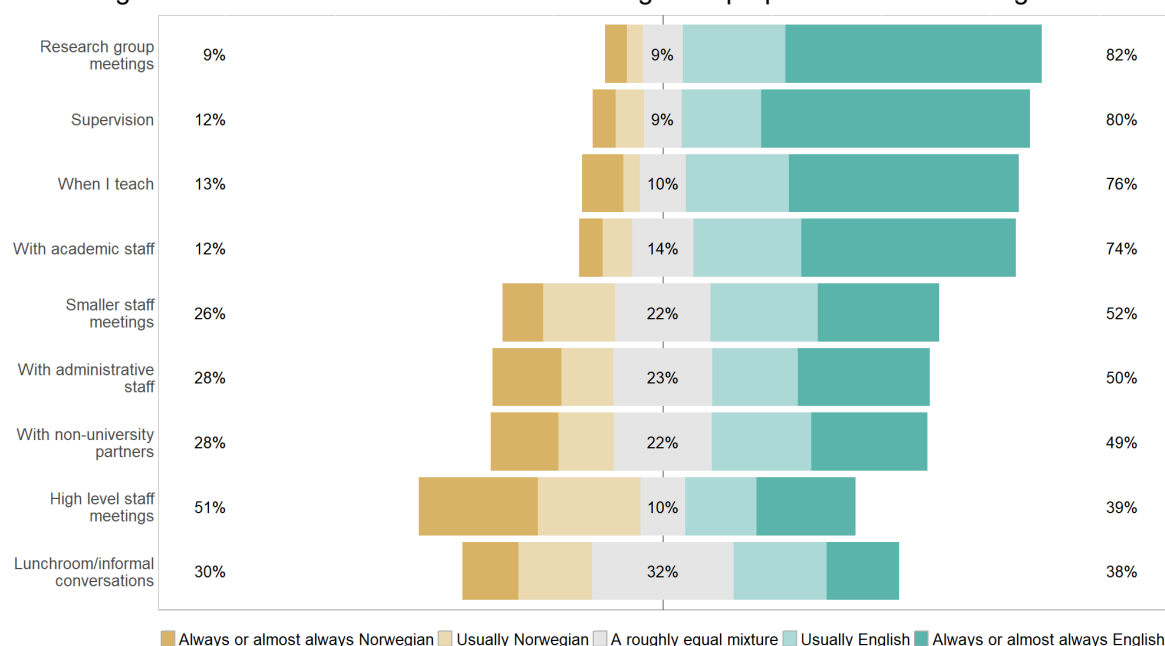
Findings

Here, we report on data from the multiple-choice questions combined with illustrative open-ended comments.

Reported language practices

For an overview of the perceived balance of Norwegian and English in the workplace, respondents were asked which language was used in different contexts (Figure 1).

Figure 1. Diverging stacked bar chart showing the percentage of reported use of Norwegian versus English for different tasks in the workplace. The total percentage of participants reporting tasks taking place predominantly in either language is shown on the left and right. Work tasks with longer bars on the right show a higher proportion of English used and tasks with longer bars to the left show a higher proportion of Norwegian.



As shown in Figure 1, some activities, including research group meetings, teaching, and supervision, were reported to take place more frequently in English than Norwegian. Higher level staff meetings were reported to happen more often in Norwegian. Respondents reported interactions with other academic staff to be more often in English, whereas they used Norwegian more often with administrative staff. Lunchroom and informal conversations were more evenly divided between the languages. A small number reported that some activities occurred in languages other than Norwegian or English.

Open-ended comments from respondents typically reflect the situation indicated by the quantitative data, namely that language choice tends to depend on task type. However, comments also indicate that language choice may depend on who is present, and some describe the experience of having meetings conducted in

English due to their presence. Some also mention that language practices vary widely between individual workplaces, e.g. *“I’ve worked in [several] departments [...] and each had their own habits in terms of languages.”*

Participation and decision-making

To explore the impact of language practices on involvement in decision-making in the workplace, we asked about participation in meetings and leadership positions, as well as whether respondents felt they knew enough Norwegian to do their job well (Table 3).

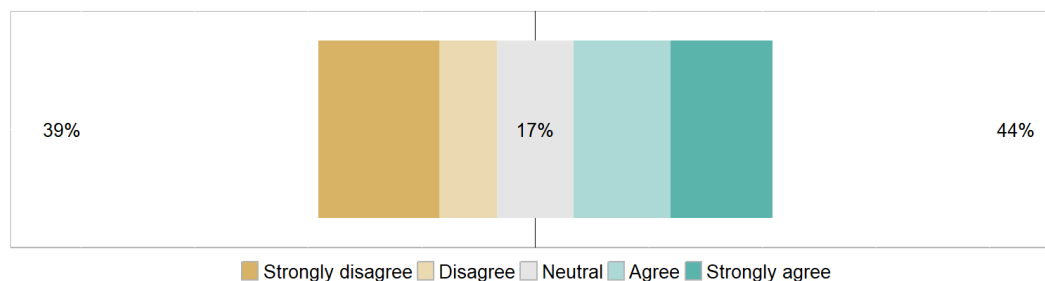
Table 3. Responses from permanent and temporary staff to the question “Do you feel that you know enough Norwegian to be able to do your job well?”

	Permanent	Temporary
Yes, definitely	18%	10%
Yes, generally	36%	26%
Not really	27%	21%
Not at all	8%	10%
I don’t feel that I need to use Norwegian in my job	11%	34%

The majority of respondents (74%) reported feeling that Norwegian was necessary for their work, but only 57% of these reported feeling that they knew enough to do their jobs well. Unsurprisingly, a higher proportion of temporary staff (likely to be in research-based positions) than permanent staff reported that they did not feel that they needed Norwegian in their job.

Higher-level staff meetings were reported to almost always take place in Norwegian by half the respondents (see Figure 1, above), and participants were asked for their agreement with the statement ‘I avoid meetings if I know they will be in Norwegian’ (Figure 2). Almost half (44%) said they avoided meetings if they knew they would be in Norwegian; 39% disagreed with this statement, and 17% were neutral.

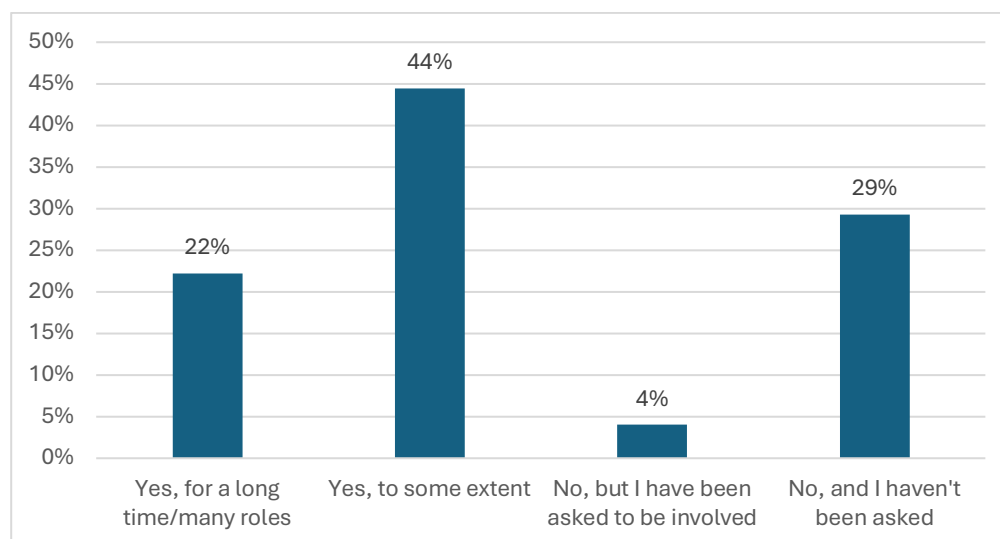
Figure 2. Diverging stacked bar chart showing participants' responses to the statement "I avoid meetings if I know they will be in Norwegian". Total percentages of participants agreeing or disagreeing are shown on the right and left, respectively.



Related to this question, one respondent described a “chicken-and-egg situation” where higher-level meetings are conducted in Norwegian, excluding non-Norwegian speakers, and consequently creating the impression that there is no need for these meetings to be in English since non-Norwegian speakers are less likely to attend. Another respondent highlighted the challenge for representative department leadership bodies, which “*require a certain level of fluency in Norwegian. [...]. The main problem I encountered is a lack of interest from Norwegians in participating in these roles, and the temporary employees, most of whom are foreigners, are not really allowed to partake.*”

We isolated those 100 respondents who reported having permanent positions and having lived in Norway for at least three years, as they might be most likely to have considered taking on leadership responsibilities. The majority (66%) of this group reported having held leadership roles. Among the remaining 33%, the majority had not been asked (see Figure 3).

Figure 3. Responses from permanent staff living 3 or more years in Norway to the question “Are you or have you been involved in formal administrative or leadership roles in your workplace (e.g. section coordinator, study program board member or leader, member of study program evaluation committees, etc.)?”



A majority of these respondents, including those who had taken on leadership roles, reported that language was a factor when deciding whether or not to take on such roles. For 37%, it reportedly played a large role in their decision, for 27% it played a lesser role, and the remaining 36% said that it did not play a role. Out of the four participants who reported having declined to take on such roles, three reported that language was a factor in this decision.

It is clear from these results that language practices do influence employees' participation in the workplace, but that it is not the case that international staff necessarily avoid leadership roles.

Career development

To investigate the impact of language on career development, respondents were asked a series of questions about their perceptions of the importance of Norwegian for career progression. An overwhelming majority of 90% of respondents agreed or strongly agreed that knowing Norwegian is important for obtaining leadership roles at Norwegian universities and 85% considered knowing Norwegian to be important for career progression. A majority of 80% of respondents also agreed or strongly agreed that not knowing Norwegian would be a hinderance to career development at Norwegian universities.

However, only 59% agreed that leadership roles in Norwegian universities require fluency in Norwegian. Figures 4 and 5 break these overall percentages down into separate groups.

Figure 4. Diverging stacked bar chart showing participants' responses to statements about career progression in Norway sorted by temporary and permanent staff. Total percentages of participants agreeing or disagreeing are shown on the right and left, respectively.

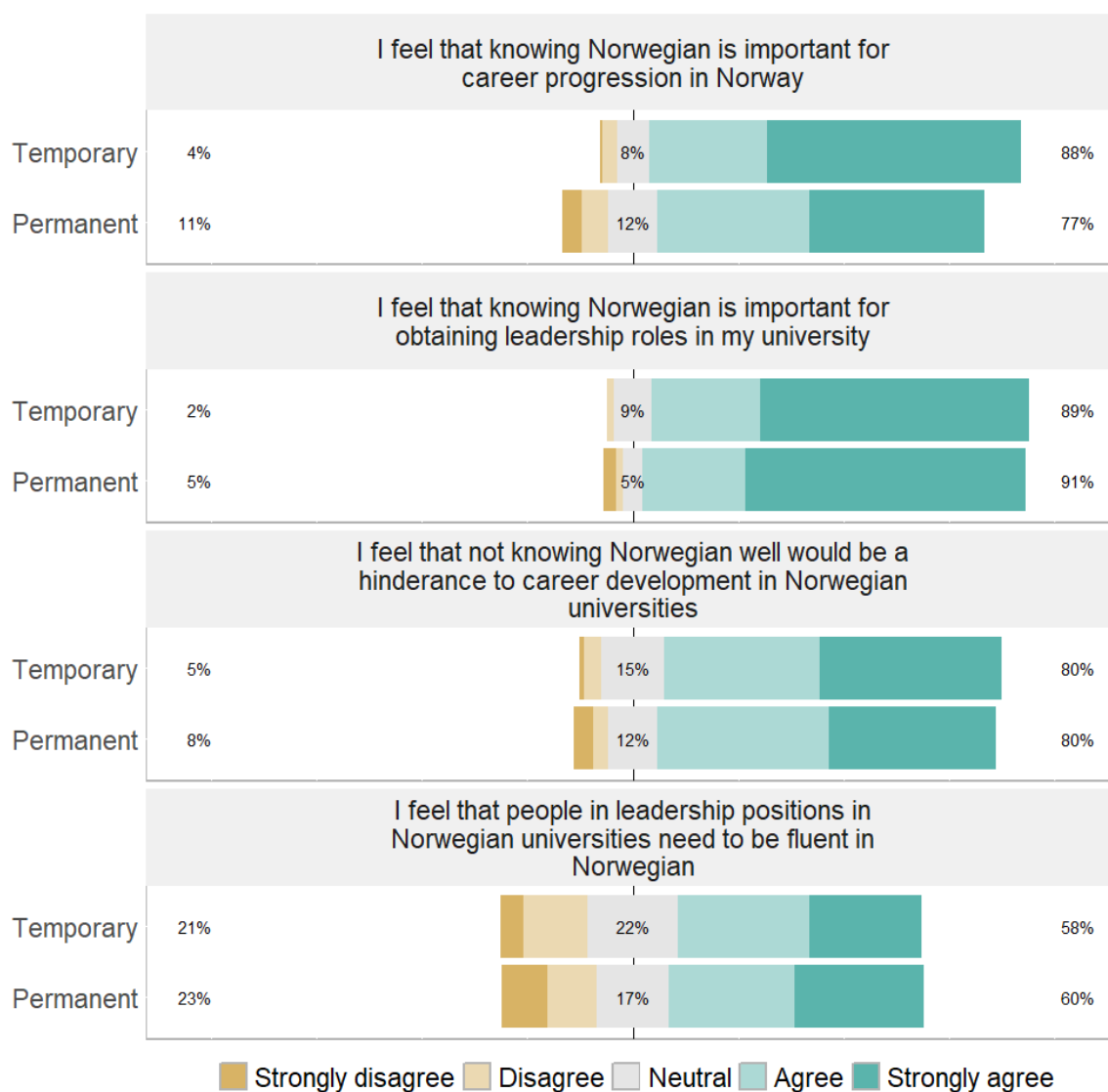
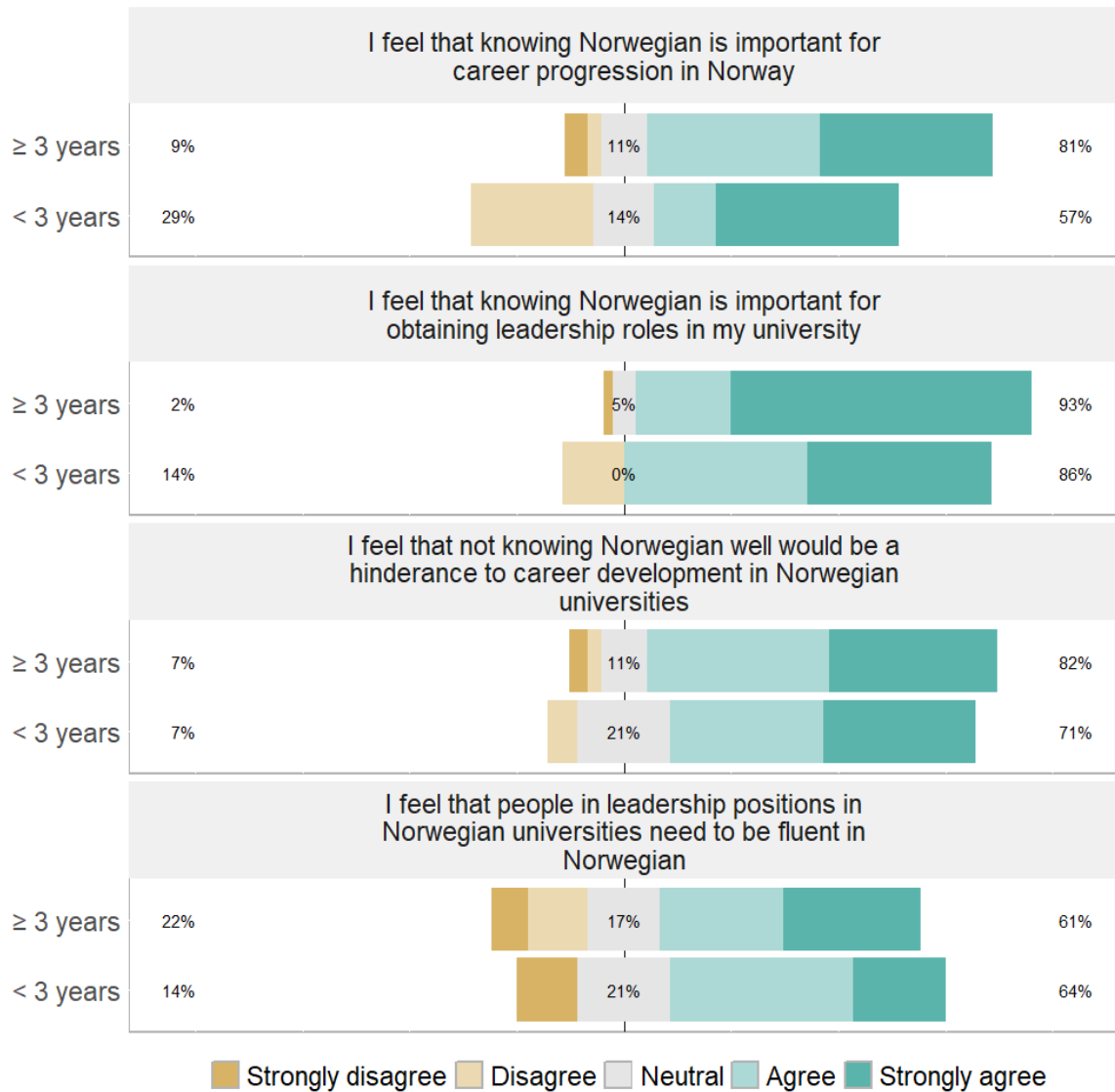


Figure 5. Diverging stacked bar chart showing participants' responses to statements about career progression in Norway sorted by reported length of residence in Norway (3 years or more vs less than 3 years). Total percentages of participants agreeing or disagreeing is shown on the right and left, respectively.



Comments from respondents also reflect the perception that knowing Norwegian is important for leadership roles. Some commented that they were not able to participate in meetings and committees because of lack of Norwegian proficiency, particularly as a high level of proficiency is needed. Even though English is widely used for research, some participants expressed that not knowing Norwegian may affect career progression also in research, because some research groups use Norwegian, and because the ease with which one learns languages is not the same for everybody, and that this could create an imbalance in career prospects.

Some express an opinion that English should be the working language since it is an academic lingua franca: *“research is mostly done in [E]nglish, so it is easier to ‘work in [E]nglish’, independent on the country of employment”*.

Inclusion in the workplace

The questionnaire did not include specific questions about feelings of inclusion in the workplace related to language practices. However, many respondents used open-ended questions to comment on such aspects. The comments cannot be taken as representative of the group as a whole, but their ubiquitousness in the material nevertheless illustrates sentiments seemingly shared by many of our respondents. We therefore sum up and illustrate the views emerging from the data.

Several respondents commented that the university’s language practices of using Norwegian exclusively for certain tasks can be perceived as discriminatory and exclusionary. Terms used to describe how these practices can make international staff feel are “second-rank citizens of the academic community”, “incompetent”, and “excluded”. In fact, versions of the word ‘exclude/exclusion’ occur 41 times in open-ended comments in reference to language practices, for example: *“Most administrative meetings in my department are held in Norwegian, which makes me feel excluded”*.

A recurring comment is that language practices are not considerate of recently arrived staff who do not yet know Norwegian:

Norwegian will be used at more essential meetings at a higher level. [H]owever, this is very exclusionary towards new academic staff including professors who have just started their positions.

Moreover, the division of labour between languages, where Norwegian is used for higher-level meetings, means that newcomers have access to some parts of their work obligations while being deprived of access to other, equally important, parts. Respondents fear missing important information:

The communication of administrative and organizational issues, particularly at the department or faculty level is nearly always in Norwegian. Only issues directly involving employees or regulations are generally communicated in English, but issues more about the development and changes of the organization are generally not. This makes many

temporary employees feel excluded and that their input or awareness about these things is not valued.

When I started working here, most “important things” were in English and it felt fairly inclusive. Recently, more and more “important things” are in Norwegian and it’s much more difficult. One time [...] the announcement about food allergies was in Norwegian, and I was very worried about mistakenly eating something I’m allergic to.

A number of comments focus on how language practices exclude the voices of international staff: *“The use of Norwegian seems aimed at excluding the opinions of temporary, foreign staff”*. It is perceived as problematic *“to promote a competitive international environment and trying to force everyone to speak Norwegian. The best professionals do not get a say, they are excluded”*. One comment suggests that lack of Norwegian may be used in selection processes to intentionally exclude international staff: *“The lack of Norwegian might not be a technical requirement for positions or promotions, but it is still used as a method to exclude foreigners.”*

Comments reveal a perception of lacking awareness among leadership and colleagues that participants experience that language learning takes time, which may be particularly problematic for temporary staff on shorter contracts. Respondents express a tension between spending time on language learning and building a research career.

If I had a permanent position I would put a lot more effort into learning Norwegian. It takes a lot of time and energy and, when in a temporary position, this time is best used on building your CV.

Discussion

Our first research question asked about language use in different contexts in the workplace. Results suggest a certain division of labour between English and Norwegian, in line with findings from previous research (e.g., Gujord et al., 2022a). Specifically, the data show that English is prevalent for tasks related to everyday academic practice, such as teaching and supervision, research group meetings and when communicating with other academic staff. Interestingly, use of English and Norwegian appears relatively evenly distributed for lunchroom and informal conversations, where participants also report frequent mixing of English and Norwegian. Use of Norwegian is frequently reported for tasks that are administrative or organizational in nature, such as talking to administrative staff or for higher-level staff meetings, reflecting findings from previous research (e.g., Flikke et al., 2020; Gujord et al., 2022a).

While the responses indicate that English is predominantly used in teaching and supervision, it should be noted that this does not necessarily reflect general practices at the university; as one respondent points out: *“a factor here is that I only choose to teach in the courses that are taught in English. The same can be said about Master students I supervise.”*

Often, the choice of language may depend on who is present rather than the type of activity itself; particularly at lower-level meetings, English is used when non-Norwegian speakers are present. This fluid language choice seems less common for higher-level meetings, and in meetings of an administrative character. Respondents' comments indicate differences in systematicity in language practices between departments: One respondent mentioned rules that presentation slides should be in English if meetings are conducted in Norwegian, but that the rule is not always followed. Another mentioned that the language of meetings tends to shift to Norwegian, even when a non-Norwegian speaker is present.

While many comments pointed to problems when activities take place in Norwegian, others indicated the opposite: One respondent reported feeling that their leadership seems to try to create an “English-speaking bubble” for the benefit of the non-Norwegian speakers, with the consequence that they do not get the chance to learn Norwegian. Overall, these comments indicate that aside from informal interactions, there is a relatively clear division of labour between the languages, characterised by monolingual practices where the language depends on context (see e.g., Karlsson & Karlsson, 2020).

Our second research question asked how language practices influence participation in the workplace, particularly in decision-making processes, and responses indicate that language practices do indeed influence participation. Almost half of all respondents reported avoiding meetings that they know will be conducted in Norwegian, echoing findings by Greek and Jonsmoen (2021). One respondent noted how this creates a vicious circle; with no international staff present, any need to conduct the meetings in English goes unnoticed. Given the above-mentioned division of labour between Norwegian and English, this means international staff might typically be underrepresented in those types of meetings where decisions are made. This indicates that a high level of Norwegian is

necessary in order to fully contribute in the workplace, at least for tasks beyond the core academic ones.

Despite this, 62% of participants in permanent positions who had lived in Norway for three years or more had taken on leadership roles, meaning that this group is indeed involved in decision-making fora, while also reporting that language plays a role when deciding whether to take on leadership roles. Furthermore, we do not know *which* types of roles they are referring to, and whether certain positions are less likely to be available based on how comfortable they feel in Norwegian; thus, it is not clear from our data whether a linguistic “glass-ceiling” (Salö et al., 2022) exists. It is, however, worth noting that most of those respondents who had not taken on leadership roles had also not been asked to do so; we do not know whether language skills played a role in whether they were asked, parallel to the Swedish case described by Holmes (2020).

It also appears that many respondents in the study were very aware of the potential limitations created by a mismatch between the language requirements of the job and their own Norwegian proficiency. Only 57% of those who said their work required knowledge of Norwegian reported feeling that they had the language proficiency to do their job well, even though the majority reported having completed Norwegian language courses. Some expressed surprise, or even anger, that they found themselves unable to fully participate in the academic environment of the university. One comment revealed surprise that they were *“not included in meetings because [they] don’t speak Norwegian”*. Some comments reflected the opinion that English is *“the language of the international academic community”* or that the *“work environment is international”* and questioned why Norwegian was required, which perhaps reflects a lack of communication about the reasoning behind language choices. Such comments could also be related to the Governments’ proposal at the time of data collection about new, more ambitious, requirements for Norwegian learning for both permanent and temporary academic staff, which may have left international staff feeling particularly targeted.

Importantly, comments from respondents echo Salö et al.’s (2022), pointing out that not only English but also local languages constitute linguistic capital in academia. Our data show that Norwegian is used for important functions, and respondents generally perceive Norwegian as important for career development.

One respondent says about their lack of Norwegian: *“So I worry about this in the long-term as it will restrict what's possible for me to do.”*

This perception seems to increase among those who have spent more years in Norway, perhaps indicating an increased understanding of those processes beyond research and teaching that in fact do not take place in Norwegian. Interestingly, however, temporary staff are even more in agreement about the importance of Norwegian than are permanent employees, possibly because the former's careers are in fact more uncertain. One says that *“I believe Norwegian is very important to master in workplaces. I would've loved that my supervisor would push me or support me more to learn. Instead it was sometimes regarded as wasting research time by attending classes and leaving the university early which sometimes made me uncomfortable.”*

This quote, however, also shows that situation is complex. Some respondents in fact refer to expectations of Norwegian competence as an obstacle to research-related career development, for example that they *“rather feel [knowledge of Norwegian] to be an active hindrance. Career progression is almost exclusively based on research, where knowledge of Norwegian is irrelevant.”*

Overall, we can conclude that our international respondents do see Norwegian as important for their careers in Norway, but that a tension exists between the university's simultaneously national and international character (Salö, 2022), essentially requiring dual language competence (Kuteeva, 2014): English for an international research career, and Norwegian for participation in decision-making at their institution.

Our fourth research question concerns feelings of inclusion – a topic which emerged from responses to open-ended questions. If we adopt Jeong and Lindemann's (2024, p. 367) definition of inclusion as “involvement in work groups, participation in the decision-making process, and access to information and resources”, we do indeed find that the use of Norwegian leads to, likely unintentional, exclusion of non-Norwegian speakers. Many respondents described the use of Norwegian as exclusory, and some even perceived this exclusion as intentional on the part of their Norwegian-speaking colleagues or leaders:

When things are conducted in Norwegian it sends a very clear and strong message that until we are able to operate in Norwegian, we are not an equal part of the department.

One might expect that this is a problem for newly arrived or temporary staff, but feelings of inadequacy linger despite the effort to learn Norwegian, evident both from respondents indicating they do not feel capable of doing their job well and in comments, as this example shows:

Despite having a very strong research profile, I am constantly made to feel inadequate because my Norwegian hasn't improved quickly enough.

Second, our material confirms previous findings of a division of labour between languages in lower and higher-level meetings (Flikke et al., 2020; Gujord et al., 2022a), where Norwegian is used for the latter. It is clear in our data that the feeling of exclusion particularly pertains to organizational parts of work-life, that is, from processes and “bodies [that] are loci of influence and power” (Karlsson & Karlsson, 2020, p. 81). For some, the question is mainly access to information; however, it is also a question of whose voices are heard in these bodies, and, not least, of the ability to fully participate in the development of the workplace (Flikke et al., 2020; Jeong & Lindemann, 2024; Maximova-Mentzoni et al., 2016). The latter, illustrated in the comment below, constitutes a democratic problem for academia.

In general I would love to be involved in shaping my department but I feel that the forums for doing so require a high level of grammatically perfect Norwegian which I will never achieve.

Some respondents highlight policies at department level to counterbalance the effect of meetings being in Norwegian, such as presentations or real-time captions in English, albeit with varying success.

My department has implemented a software that adds closed captions in English when having staff meetings, which are always in Norwegian. Although I appreciate the intention of being more inclusive, the captions are very hard to follow and sometimes imprecise. I just rather not attend the meetings.

While it is impossible from our data to say whether such measures are systematic across the institution, the number of comments about meetings and information being in Norwegian only indicates that this has not been the case.

A relevant point to note is that 73% of our respondents are themselves non-native speakers of English, and comments point out views to the effect that using English “*puts people on a more even ground when everyone has to make an effort and use a common language*”.

Overall, these comments point to the fact that language practices at this university may be experienced as exclusory, particularly with regards to higher-level meetings and information. Moreover, there may be varying awareness about this fact across departments at the institution, and thus unsystematic approaches to mitigating measures.

Conclusion

This study aimed to investigate the impact of language practices on career development and feelings of inclusion in the workplace among international staff at a Norwegian university.

Our data show that an overwhelming majority of international employees attend Norwegian courses and that they see Norwegian proficiency as important for career development. English remains the primary language for research responsibilities and communication with academic staff. In lower-level meetings there is a fluid approach to language choice depending on who is present. Norwegian is more often used for communication with administrative staff. For higher-level meetings and information, 50% of respondents report Norwegian is used almost always. Respondents consider Norwegian important for leadership roles, and language plays a role when international staff consider taking on such roles. Still, our data show that a majority of international staff do take on leadership roles when they are asked to.

However, our data also highlight how the tension between the university's simultaneously national and international character (Salö, 2022) is instantiated in language practices. The language practices and policies of Norwegian universities and in similar national contexts are often referred to as “parallel language” usage. Our data indicate that there is a certain parallel *monolingual* practice (Jeong & Lindemann, 2024), where a division of labour between the languages leads to many international employees feeling excluded from important information and decision-making processes in the workplace. In a situation where Norwegian higher education institutions must negotiate their international and national character while promoting Norwegian as an academic language, awareness at all institutional levels about language practices and how they can be exclusory, as well as systematic approaches to mitigating measures are necessary.

Author contributions: All authors were involved in the conceptualization and design of the study, data collection, and discussion of findings. AD, KFL, and NB were responsible for writing the introduction and discussion, and revising the manuscript. NB was responsible for data analysis and visualization.

References

- Apelgren, B.-M., Eriksson, A.-M., & Jämsvi, S. S. (2021). Introduction: Language Matters in European Higher Education. In B.-M. Apelgren, A.-M. Eriksson, & S. S. Jämsvi (Eds.), *Language Matters in Higher Education Contexts: Policy and Practice* (pp. 1-15). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789004507920_001
- Busby, N. L. (2021). Words from where?: Predictors of L2 English vocabulary among Norwegian university students. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 172(1), 58-84.
<https://doi.org/10.1075/itl.19018.bus>
- Busby, N. L., & Dahl, A. (2021). Reading Rate of Academic English Texts: Comparing L1 and Advanced L2 Users in Different Language Environments. *Nordic Journal of English Studies*, 20(1), 36-61.
<https://doi.org/10.35360/njes.542>
- Bryer, J., & Speersneider, K. (2016). *Likert: Analysis and Visualization Likert Items*. R package <https://CRAN.R-project.org/package=likert>
- EF EPI. (2023). *EF English Proficiency Index: A Ranking of 113 Countries and Regions by English Skills*.
<https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Flikke, J., Gullikstad, B., Kristensen, G. K., Lagesen, V. A., & Sørensen, S. Ø. (2020). *International diversity at NTNU: A qualitative study of the experiences of incoming researchers, management, and administrative staff*.
<https://hdl.handle.net/11250/3820897>
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2021). Transnational academic mobility in universities: the impact on a departmental and an interpersonal level. *Higher Education*, 81(3), 591-606.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00558-7>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K., & Wunderlich, I. (2022a). Individuelle valg og kollektive forestillinger om norsk språk i akademia: Dybdeintervjuer med internasjonalt ansatte forskere. *Nordand*, 17(1), 1-15.
<https://doi.org/10.18261/nordand.17.1.1>
- Gujord, A.-K. H., Molde, E. B., Olsen, A.-M. K., & Wunderlich, I. (2022b). Vilkår for læring og bruk av andrespråk i akademia: Internasjonalt tilsette sine erfaringar med språk på norske universitet og høgskular i lys av rådande språkpolitikk. *Bergen Language and Linguistics Studies*, 12(1), 113–140-113–140.
<https://doi.org/10.15845/bells.v12i1.3539>
- Haberland, H. (2014). English from above and below, and from outside. In A. K. Hultgren, J. Thøgersen, & F. Gregersen (Eds.), *English in Nordic Universities* (pp. 251-263). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/wlp.5>
- Holmes, L. (2020). Disrupting dual monolingualisms? Language ideological ordering in an internationalizing Swedish university. In M. Kuteeva, K. Kaufhold, & N. Hynninen (Eds.), *Language perceptions and practices in*

- multilingual universities* (pp. 269-292). Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-38755-6_11
- Jeong, H., & Lindemann, S. (2024). Facilitating or compromising inclusion? Language policies at Swedish higher education institutions as workplaces. *Multilingua*, 43(3), 365-395.
<https://doi.org/10.1515/multi-2023-0077>
- Järna, M. (2014). Linguistic realities at the University of Copenhagen. In A. K. Hultgren, F. Gregersen, & J. Thøgersen (Eds.), *English in Nordic universities: Ideologies and practices* (pp. 225-249). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/wlp.5>
- Karlsson, S., & Karlsson, T. S. (2020). Language policy as ‘frozen’ ideology: Exploring the administrative function in Swedish higher education. *Current Issues in Language Planning*, 21(1), 67-87.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2019.1593723>
- Kuteeva, M. (2014). The parallel language use of Swedish and English: The question of ‘nativeness’ in university policies and practices. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 332-344.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2013.874432>
- Language Council. (n. d.). *The Language Council of Norway*.
<https://sprakradet.no/om-sprakradet/sprakradets-arbeid/>
- Ljosland, R. (2007). English in Norwegian academia: a step towards diglossia? *World Englishes*, 26(4), 395-410.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2007.00519.x>
- Lønsmann, D. (2014). Linguistic diversity in the international workplace: Language ideologies and processes of exclusion. *Multilingua*, 33(1), 89-116.
<https://doi.org/10.1515/multi-2014-0005>
- Mauranen, A. (2010). Features of English as a lingua franca in academia. *Helsinki English Studies*, 6(6), 6-28.
- Maximova-Mentzoni, T., Egeland, C., Askvik, T., Drange, I., Støren, L. A., Røsdal, T., & Vabø, A. (2016). *Å være utlending er ingen fordel*. AFI-Rapport.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/6274>
- Nordic Council of Ministers. (2018). *More parallel, please! Best practice of parallel language use at Nordic Universities: 11 recommendations*.
- Proposition to Parliament 126 L. (2022 - 2023). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak): Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)*.
- R Core Team (2024). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
<https://www.R-project.org/>.
- Salö, L. (2022). The spatial logic of linguistic practice: Bourdieusian inroads into language and internationalization in academe. *Language in Society*, 51(1), 119-141.
<https://doi.org/10.1017/S0047404520000743>
- Salö, L., Holmes, L., & Hanell, L. (2022). Language assets, scientific prestige, and academic power: The efficacy of national linguistic capital in

- internationalising career trajectories. In B.-M. Apelgren, A.-M. Eriksson, & S. S. Jmsvi (Eds.), *Language matters in higher education contexts: Policy and practice* (pp. 112-129). Brill.
https://doi.org/10.1163/9789004507920_007
- Smit, U. (2017). Beyond monolingualism in higher education: A language policy account. In *The Routledge handbook of English as a lingua franca* (pp. 387-399). Routledge.
- Universities and Colleges Act. (2024). *Act relating to universities and university colleges*.
<https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2024-03-08-9/>
- White Paper 35. (2007 - 2008). *Mål og mening— Ein heilskapleg norsk språkpolitikk* [*A holistic Norwegian language policy*].

Contact

Nicole Busby
nicole.busby@ntnu.no

Anne Dahl
anne.j.dahl@ntnu.no

Kjersti Faldet Listhaug
kjersti.listhaug@ntnu.no

Gro Nygård
gro.nygard@ntnu.no

Anja Angelsen
anja.angelsen@ntnu.no

Socialförsäkringens ansikte(n)?: Bild och skrift på finska Folkpensionsanstaltens Instagram

Andreas Nord¹ & Jannika Lassus²

¹Uppsala universitet, ²Helsingfors universitet

Abstract

Nordiska myndigheter vill i dag vara där deras användare är, inklusive i sociala medier. Ett sådant medium är det bildbaserade Instagram. Bildbaserad kommunikation kan tänkas innebära särskilda utmaningar för myndigheter, eftersom myndighetskommunikation varit starkt språkligt förankrad. I studien undersöks bilderna och deras roll i ett års publicerade inlägg på Instagram från finska Folkpensionsanstalten (FPA). FPA har ansvar för bland annat folkpensioner, studiestöd och sjukförsäkring och har således i uppdrag att nå ut till breda målgrupper på finska och svenska. I studien undersöker vi dels vilka typer av motiv som förekommer i bilder (och andra visuella element) i bilddelen av inläggen, dels vilken funktion bilddelen får i relation till inläggets skriftliga budskap. Bildvalen är mycket varierade och en stor andel av inläggen saknar egentliga bilder: i stället har de tonplattor med text som sammanfattar budskapen språkligt på finska. Till vilka inlägg man har valt tonplattor förefaller betingat av att man vill skapa ett särskilt mönster i sitt flöde. När det gäller föreställande bilder, som huvudsakligen är fotografiska, är det endast i några enstaka fall som bilden faktiskt bidrar med delar av informationen i budskapet. Utifrån resultaten diskuteras vilket stöd bildvalet ger för myndighetens möjligheter att nå tänkta målgrupper med sitt budskap i det valda mediet, liksom principiella frågor om utmaningar och möjligheter för myndigheter som vill nå ut med budskap i medier som Instagram.

Inledning

Nordiska myndigheter vill i dag vara där deras användare är – inklusive i de största sociala medierna. Ett av dessa är Instagram. Detta är ett medium som i synnerhet är anpassat för bildkommunikation genom att bilden – bokstavligen –

kommer först, och den eventuella skriftdelen av inlägget syns först sedan användaren klickat fram det. Frågan är hur myndighetsinformation, som traditionellt förmedlats framför allt i skrift eller skriftdominerade medier som broschyrer och webbtexter (Lassus, 2010; Lind Palicki, 2010; Mertzluft, 2013; Tolvanen, 2016) kommer att se ut när myndigheten väljer ett bilddominerat medium som Instagram?

Här kommer vi att undersöka bilddelen i ett års publicerade inlägg på Instagram från en myndighet med uppdrag att nå ut till breda målgrupper. Myndigheten är finska Folkpensionsanstalten (FPA) (på Instagram *kelafpa*) som har ansvar för bland annat pensioner, studiestöd och sjukförsäkring, och är skyldig att följa den finska språklagen (Språklag 6.6.2003/423) i sin kommunikation. FPA har sedan 2019 ett aktivt konto på Instagram (Partanen, 2020) och presenterar det som en av sina officiella kommunikationskanaler (*Följ FPA på sociala medier*, u.å.). I en annan undersökning av vilka målgrupper man vänder sig till konstaterar vi utifrån temana som berörs att de främst vänder sig till yngre personer (ungdomar och yngre vuxna) och drog också slutsatsen att tonvikten ligger på traditionell myndighetsinformation om socialförsäkringsfrågor och om hur man kan ta del av FPA:s service (Lassus & Nord, 2025b). Det framkom också att en del inlägg är kopplade till aktualiteter och att man sällan behandlar ”svåra” frågor som sjukdom, arbetslöshet och död. I en tredje studie (Lassus & Nord, 2025a) kartlade vi vad som utmärker språket i skriftdelen av FPA:s inlägg på svenska och kunde konstatera att texterna i hög grad påminner om traditionell myndighetskommunikation med, för Instagram, påfallande långa skrivna texter.

I den aktuella studien flyttar vi alltså blicken till inläggens visuella sida med syftet att förstå och kunna karakterisera bildaspekten av kommunikationen och hur det visuella relaterar till den språkliga delen av inläggen och på så sätt bidrar till budskapet. Undersökningen utgår från två utforskande frågeställningar:

1. Vilka typer av motiv förekommer i bilder (och andra visuella element) i bilddelen av inläggen?
2. Vilken funktion får bilddelen i relation till inläggets skriftliga budskap?

Den första frågan är av mer inventerande art, medan den andra frågan är huvudfrågan. Utifrån svaren på frågorna, i synnerhet den andra, diskuteras vilket stöd bildvalet ger för myndighetens möjligheter att nå ut med sitt budskap i det

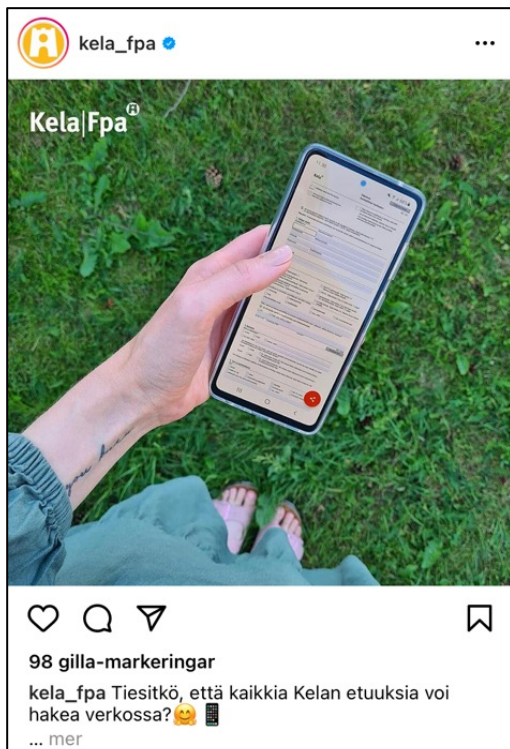
valda mediet, liksom några principiella frågor om utmaningar och möjligheter för myndigheter som vill nå ut med budskap i medier som Instagram.

Genom att belysa dessa frågor bidrar studien särskilt till den språkvetenskapliga och socialsemiotiska forskningen om nordiska myndigheters utåtriktade masskommunikation ur ett mottagarperspektiv, där studier tidigare framför allt har undersökt masskommunikation via tryckt text (t.ex. Lassus, 2010; Näslund m.fl., 2019) respektive webbsidor (t.ex. Tolvanen, 2016)

Instagram som medium

Sociala medier diskuteras ofta som ett samlat fenomen och forskare har pekat på att de utgör del av en tendens inom det som ibland kallas ”webb 2.0” (Herring, 2013). Utmärkande är bland annat ett intrikat samspel av meningsskapande modaliteter och tekniker, där skrift, bild, ljud, filmer, symboler, gillanden, delningar och så vidare är närvarande samtidigt. Samtidigt har varje medium sina särdrag och konstellationer av möjligheter och begränsningar. Instagram, som funnits sedan 2010, utmärks genom att visuella element som bilder och videor står i centrum. Inlägg kan visas under en begränsad tid eller varaktigt. I varaktiga inlägg finns alltid en bild eller bildserie eller en kort video (något som vi alltså refererar till som *bilddelen* av inlägget). Dessutom finns utrymme för att skriva något (*skriftdelen*), även om detta inte är obligatoriskt. Figur 1 visar hur ett inlägg ser ut när det öppnas i en mobiltelefon. Här syns under bilden funktionsknapparna gilla, kommentera, skicka och spara. Därefter kommer antalet gillanden och kontonamnet ”kela_fpa” samt början av skriftinlägget. Genom att trycka på ”mer” får användaren fram resten av skriften. De tre punkterna högst upp till höger ger användarna möjlighet att bland annat anmäla ett inlägg, spara ett inlägg, göra en QR-kod och så vidare. Typiskt för Instagram är också att inlägg visas som en ”mosaik” av rutor på profilsidan. I figur 2 visas ett sådant utsnitt från FPA:s profilsida, i detta fall sett via webbgränssnittet på en dator.

Figur 1. Ett inlägg av FPA på Instagram, så som det ser ut på en mobiltelefonskärm (Iphone) (inlägg 2) (foto: FPA:s Insta-team)



Figur 2. Utsnitt ur FPA:s profilsida på Instagram som det ser ut på en datorskärm (foto: FPA:s Insta-team och Keskiagency)



Instagram har på senare år nått stor popularitet både internationellt och i Norden. Undersökningar visar att det är speciellt unga som använder Instagram och att kvinnor använder Instagram mer än män (Kohvakka & Saarenmaa, 2021; Digitaaliset elämäntavat – tutkimus, 2022). Ett skäl som anförts för Instagrams ökande popularitet är ett generellt ökat intresse bland användare av sociala medier för bildbaserad kommunikation (Vivienne & Burgess, 2013) eller, som Li och Xie uttrycker det, ett skifte ”from text-centric to visual-oriented experience” (2020, s. 1). Skiftet har möjliggjorts av att dagens mobiltelefoner har lättanvända, högkvalitativa kameror som med ständig mobil uppkoppling gör det enkelt att producera och snabbt publicera foton. Instagramappen innefattar dessutom resurser som gör bildbearbetning enkel, till exempel verktyg för beskärning och filter (Poulsen, 2018; Zappavigna, 2016). Samtidigt öppnar mediets lättillgänglighet för professionella användare att sprida sitt budskap.

Forskningsöversikt

Instagrams ökande popularitet bland användare av sociala medier har lett till att forskningen om användningen av detta medium har ökat och bland annat belyst vilka typer av inlägg som lockar användare till interaktion. Exempelvis visar Coelho et al. (2016) i en studie av kommersiella inlägg att inlägg som handlar om händelser och marknadsföring gav störst engagemang. Li och Xie (2020) studerar också kommersiella inlägg från flygbolag respektive bilföretag för att mer specifikt utforska hur bilders innehåll i inlägg på Instagram och Twitter (i dag X) hänger samman med graden av användarengagemang (det vill säga gillanden och delningar, så kallade retweets, på Twitter respektive gillanden på Instagram). Resultaten av denna omfattande studie visar att redan förekomsten av bilder i inläggen ökar chansen för Twitterinlägg att bli gillade eller delade. (På Instagram har ju alla inlägg bilder.) Det framkommer också att bilder av hög kvalitet och med professionellt utseende ledde till större användarengagemang på båda plattformarna. Bilder med mänskliga ansikten ledde till större engagemang på Twitter men inte på Instagram, något som Li och Xie tror kan förklaras av att sådana bilder är betydligt vanligare på Instagram och därför inte avviker från mängden (s. 16). Effekten av överensstämmelse mellan bild- och skriftdel undersöktes utifrån i vilken mån informationen i bilden stämmer överens med eller avviker från skriften (s. 4). En bättre överensstämmelse gynnade gillanden för de flygrelaterade inläggen på Twitter men inte för de på Instagram. Detta förklarar Li och Xie med att det är bildkommunikationen som är det primära på

Instagram och att skriften helt enkelt är mindre intressant för användarna (Li & Xie, 2020, s. 16)

Denna typ av studier har främst gjorts för kommersiella inlägg och det är svårt att veta i vilken grad dessa resultat kan överföras till kommunikation inom den icke-kommersiella sfär där FPA är verksamt. Det finns generellt få studier som visat hur myndigheter och liknande offentliga aktörer använder sig av bilder på Instagram. En studie som berör myndighetskommunikation mer specifikt är dock Perea et al.:s (2021) studie av hur spansk lokaladministration i Andalusien använder sig av Instagram. Den indikerar att (still)bilder i bilddelen genererar fler gillanden medan filmer genererar fler kommentarer. Här undersöktes dock inte bildmotivens påverkan mer specifikt, och det framstår som att det snarare är ämnet för inlägget som avgör hur mycket engagemang det väcker. Liknande mönster kunde anas för vårt material i en annan studie, där det framkom att inlägg kopplade till aktualiteter blev mest gillade (Lassus & Nord, 2025b).

Generellt har bildbruk i nordiska myndigheters kommunikation uppmärksamats relativt lite, utöver att visa att det är väntat att hitta bilder i de flesta typer av texter, både i informationstexter (Nord, 2023; Rehnberg, 2021; Sörlin, 2012; Tolvanen, 2013) och i mer myndighetsinterna policytexter (Nyström Höög, 2016, 2020). Det har inte utvecklats någon vedertagen begreppsapparat för att kategorisera typer av bilder i myndighetsmaterial, men några studier ger mer detaljerade resultat som är intressanta för jämförelse med vår analys.

I en analys av ett trettiotal bilder av människor som användes av svenska Trafikverket i broschyrer och webbsidor vända till allmänheten lyfter Rehnberg (2021) bildernas varumärkesbyggande funktion. Hon visar hur bilderna av människorna är tänkta att representera medborgarna som Trafikverket vänder sig till, samtidigt som bilderna egentligen inte tillför någon information till det språkligt förmedlade budskapet. De bidrar däremot med emotiv betydelse genom att visa människor som ser både sympatiska och lyckliga ut. Rehnberg lyfter samtidigt fram hur de avbildade människorna dock inte visas som individer utan snarare fungerar som ”skyltdockor i myndighet[en]s varumärkesbyggande” (s. 26).

Delvis liknande resultat framkom i en studie av Sandberg (2020) som bland annat berör bildval i en grupp institutionella texter genererade av en svensk statlig satsning på kultur för äldre. Sandberg studerar särskilt hur kategorin äldre

representeras visuellt. Det visar sig att bilderna i hög grad är (synbarligen) autentiska fotografier från de olika projekt som finansierades. Sandberg visar hur äldre representeras på ett varierat sätt men samtidigt ofta visas som aktiva och glada. Att äldre framställs på detta sätt trots att de har ”tydliga attribut som kan kopplas till vård- och omsorgsbehov” (s. 164) tolkar Sandberg som en strategi för att visa att projekten, som skulle förmedla kultur till äldre, hade varit framgångsrika.

En återkommande observation i studierna kan sammanfattas som att bilder av människor gärna används, men att de inte framträder som individer utan som representanter för grupper, ofta för dem som är målgruppen för texterna som de hör till. En annan observation är att (människo)bilderna bidrar med emotiva betydelser – till exempel genom att visa människor som genom kroppsspråk uttrycker en viss känsla som läsaren ska kunna identifiera sig med – men sällan bidrar till det faktamässiga innehållet.

Material

Materialet för vår studie består av ett års inläggspubliceringar på Instagram från den finska myndigheten Folkpensionsanstalten (FPA) (på Instagram *keela_fpa*). Materialet består av totalt 85 varaktiga inlägg från juli 2021 till och med juni 2022. Både bild och skrift samlades in, dels som skärmdumpar från Instagrams webbgränssnitt, dels genom att den svenska texten i inläggets skriftdel kopierades till word-filer. Materialet är öppet tillgänglig myndighetsinformation. Eventuella användarnamn och profilbilder av privatpersoner har dolts i insamlingen. I anslutning till exempel som vi återger anges vi upphovsrättsinnehavare (vanligtvis fotograf) utifrån de uppgifter vi har kunnat få från FPA:s kommunikationsavdelning, som vi även i övrigt informerat om vårt forskningsprojekt. Vi kommer att referera till inläggen med siffror (1–85) som följer kronologin utifrån publiceringsdatum.

Teori och metod

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår vi i denna studie från ett socialsemiotiskt perspektiv som innebär synsättet att bilder kan förmedla budskap självständigt och på sina egna villkor (Björkvall, 2009; Kress & van Leeuwen, 2020). Att tolka och förstå bilders

budskap skiljer sig från hur budskap i skrift kan förstås, eftersom bilder och skrift har olika förutsättningar för att tolkas. Den viktigaste skillnaden är att skrift typiskt utgörs av en linjär följd som gör tolkningsordningen (mer) entydig medan (still)bilder utmärks av att hela kompositionen finns på plats samtidigt utan en självklar väg för tolkning (Holšánová, 1999; Kress & van Leeuwen, 2020), vilket gör att många olika tolkningar ofta är möjliga. Det poängteras därför ofta i bildanalyser att bilder utgör en *potential* för tolkningar och olika läsningar som kan vara samtidigt giltiga, snarare än helt entydiga förmedlade betydelser (med undantag för konventionaliserade symboler) (van Leeuwen, 2005). Det gäller särskilt fotografiska bilder – vilket är det vi har att göra med här – att den detaljrikedom som ofta kännetecknar dem öppnar för att i tolkningen ta fasta på många olika aspekter av dem (Kress & van Leeuwen, 2020; jfr också Barthes, 1977b), och att vad en betraktare läser in i bilden blir beroende av dess sammanhang.

Ett antagande i analysen är också att olika resurserna – exempelvis bild och skriftspråk – som används tillsammans samspelar och tillsammans bidrar till betydelsen (Holsanova & Nord, 2010; Kress & van Leeuwen, 2020). Detta innebär att de måste förstås i relation till varandra. Detta är en naturlig utgångspunkt i dagens komplexa mediasamhälle och särskilt naturligt för studier av sociala medier eftersom dessa typiskt, som det har noterats, kännetecknas av ett sammansatt bruk av semiotiska resurser (se t.ex. Herring, 2013) med bilden som en allt viktigare komponent (Vivienne & Burgess, 2013) – eller rentav som den primära, som på Instagram.

Att förstå bildernas relation till skriften är således särskilt viktigt i ett medium som Instagram där bilderna är primära genom att de är det första (eller det enda) som användaren ser av ett inlägg. Tidigare studier indikerar också att bilden dessutom ofta är att se som det primära i kommunikationen (Li & Xie, 2020). Som vi visat i våra andra studier (Lassus & Nord, 2025a, b) är dock just FPA:s inlägg under den undersökta perioden skriftspråkspräglade i den meningen att skriftdelen oftast är (ovanligt) lång och innehållsrik för inlägg på Instagram. Det är därför väntat att samspelet mellan bild och skrift ska vara viktigt, särskilt som bilder ofta kan vara öppna för delvis olika tolkningar.

Metod för analys av motivtyper

Undersökningens första frågeställning handlar om vilka typer av motiv förekommer i bilder (och andra visuella element) i bilddelen av inläggen. Denna analys har genomförts genom att motiv i bilderna har identifierats och grupperats. Det har inte varit helt självklart hur bilderna ska grupperas utifrån typ av motiv. Kategoriseringen har etablerats genom att vi prövade olika sätt att gruppera bilderna för att identifiera återkommande mönster avseende motiv. De fem kategorier av motivtyper som vi har identifierat kommer att redovisas i resultatsektionen.

Andra indelningar än den vi redovisar vore hypotetiskt möjliga, men vi menar att den indelning vi föreslår ger en rimlig sammanfattande bild. Gränsdragningarna mellan kategorierna är dock inte alltid helt självklara, framför allt vad gäller avgränsningarna mellan underkategorierna.

Metod för analys av bilders funktion

Undersökningens andra frågeställning handlar om vilken funktion bilddelen får i relation till inläggets skriftliga budskap. Även här har vi arbetat prövande, men vår tolkning av det potentiella samspelet mellan bild och skrift har också utgått från Barthes begrepp *förankring* och *avbyte* (1977a).

Bildernas relation till skriften är viktigt i ett medium som Instagram där bilderna är primära genom att de är det första (eller det enda) som användaren ser av ett inlägg. Tidigare studier indikerar också att bilden dessutom ofta är att se som det primära i kommunikationen (Li & Xie, 2020). Som vi visat i våra andra studier (Lassus & Nord, 2025a, b) är dock just FPA:s inlägg under den undersökta perioden skriftspråkspräglade i den meningen att skriftdelen oftast är (ovanligt) lång och innehållsrik för inlägg på Instagram. Det är därför väntat att samspelet mellan bild och skrift ska vara viktigt, särskilt som bilder ofta kan vara öppna för delvis olika tolkningar.

Bild–skrift-relationer har intresserat forskare i många sammanhang. Barthes (1977a) identifikation av två enkla, grundläggande skrift–bildrelationer bildar dock ofta utgångspunkten och så är det också i vår undersökning. Här åtskils *avbyte*, dvs. en relation där bild och skrift bidrar med olika typer av information, eller *förankring*, där skrift och bild säger samma sak (men där skriften bidrar till att göra tolkningen av bilden mer entydig). Modellen har utvecklats på olika sätt (t.ex. Martinec & Salway, 2005), men vi kommer här att utgå från Barthes för en enkel

analys som i huvudsak är avsedd att undersöka i vilken mån informationen i bilden stämmer överens med eller avviker från skriften (Li & Xie 2020, s. 4), liksom också att försöka identifiera vilken typ av information som bilden bidrar med. Hur analysen i praktiken ska göras är visserligen inte självklart, eftersom olika tolkningar ofta är möjliga. Som ett exempel kan tas inlägget som visar en uppslagen dator i figur 7. Här ger bilden nog alla läsare allmän förväntan om att inlägget handlar om temat digital teknik och digital kommunikation. Den som klickar fram textdelen får se en text där temat mycket riktigt är FPA:s digitala service och kommunikation – men på samiska (gjort med anledning av samiska språkveckan). Relationen mellan bild och skrift blir alltså utifrån denna tolkning snarast den av förankring, där mer information ges i skriften. Den som betraktar bilden noga kan dock också uppmärksamma att det i bildens utkant till höger syns en del av ett mönstrat textilföremål, vars färgställning och mönster kan associeras med traditionellt samiskt textilhantverk. Här finns alltså information om en viss kommunikationssituation som inte ges i den skrivna delen av inlägget. Perspektivet här påminner om den typ av ”subjectification”, där betraktaren delar en representerad erfarenhet genom att bjudas in att se ur den fotograferades perspektiv, som Zappavigna (2016) identifierar som vanlig i bilder på Instagram. Tolkad på detta sätt blir bildens roll snarare avbyte. Det handlar dock i detta fall om information som inte är så relevant sett till det samlade budskapet, och vi tar därför, i detta fall, fasta på förankringsrelationen och tolkar det som att bilden indikerar temat teknik och kommunikation för inlägget och att inlägget ger ytterligare information. Vi kommer i våra tolkningar att välja de tolkningar som förefaller mest rimliga utifrån det *samlade* budskapet i bild- och skriftdelarna.

Eftersom tolkningsordningen för inlägg på Instagram i grunden innebär att användaren alltid möter bilden först kommer vi vidare framför allt att diskutera vilken funktion bilden får i relation till det mer detaljerade språkliga budskap som ofta finns i skriftdelen. Det mest väntade är att det så att säga ska förebåda detta genom förankring, det vill säga att bilden presenterar (en del av) budskapet eller ger en ledtråd till budskapet, eller på något annat sätt sätter en tolkningsram. Som vissa tidigare studier visat (Nyström Höög, 2020; Rehnberg, 2021; Sandberg, 2020) kan det till exempel handla om att bilderna indikerar vem som är målgruppen eller ger någon form av emotionell information om hur man ska förhålla sig till budskapet. Det är också tänkbart att bildinformationen och det som finns i skriften kompletterar varandra, till exempel genom att ge olika typer av kompletterande information (relationen *avbyte*).

Resultat

Resultatredovisningen kommer att utgå från de analyskategorier som vi har identifierat, avseende motivtyper och bildernas relation till skriften. Av utrymmesskäl kommer inte alla resultat att kommenteras i detalj, men samtliga empiriska resultat sammanfattas i tabell 1. Av tabellen framgår att antalet fotografiska bilder och filmer är något större (53 bilder och 2 filmer) än det totala antalet inlägg med fotografiska bilder och filmer (47), vilket beror på att ett och samma inlägg kan ha flera bilder. Ett inlägg (inlägg 9) har hela åtta bilder. Det rör sig om ett inlägg med anledning av den finska naturens dag och alla bilderna är naturbilder (kategoriserade som miljöbilder i tabellen).

Tabell 1. Inläggets motivtyp och funktioner

Motivtyp	Antal per motivtyp	Bildens funktion i relation till inläggets budskap	Antal per funktion
Tonplatta	34 bilder	Sammanfatta (del) av budskap	34 bilder
Tonplatta med symbol	4 bilder	Sammanfatta (del) av budskap	4 bilder
Personbilder	12 bilder 1 film	Bild av person med attribut: indikera målgrupp	5 bilder 1 film
		Bild av person i viss sinnesstämning: indikera attityd eller känsla <i>och</i> målgrupp	5 bilder
		Bild av person med attribut: indikera personifierad avsändare <i>och</i> tema respektive sammanfatta budskap	2 bilder
Situationsbilder	16 bilder	Bilder av barn eller barn och vuxna: indikera tema (föräldraförsäkring etc.)	6 bilder
		Bilder av interaktion med teknik: indikera tema (teknik/kommunikation etc.)	4 bilder
		Personer i snölandskap eller trädgård: indikera känsla	2 bilder
		(Svårtolkad funktion)	3 bilder
Objektbilder	8 bilder 1 film	Teknisk apparat som visar skärmen: indikera tema	5 bilder
		Bilder av moderskapsförpackningens ¹ innehåll: visa faktiska produkter	3 bilder 1 film
Miljöbilder	14 bilder	Trädgårdsbilder: indikera stämning	3 bilder
		Naturbilder: indikera tema eller stämning	10 bilder
		Flaggor utanför hus: visa faktisk händelse	1 bild
Konceptbilder	2 bilder	Händer med gelébjörnar: illustrera regelförändring	1 bild
		Samiska språkknappar i snö: illustrera kampanj	1 bild
Övrigt	1 bild	(Grafiskt mönster med text)	1 bild

Motivtyper

Som framgår av uppställningen finns det motiv av olika slag, både sådana som visar människor och sådana där människor har en mindre viktig roll.

En tydlig grupp utgörs av **tonplattor med text** med eventuella grafiska symboler (se figur 3 och 4). En första observation avseende användningen av tonplattor under den undersökta perioden är dock något oväntad. Den framgår redan av figur 2 ovan, där det syns att fördelningen mellan tonplattor och fotografiska bilder inte är slumpartad, utan bygger på en strävan efter att mosaiken som bildas av FPA:s löpande inlägg ska bilda ett schackrutmönster. Det uppnås genom att vartannat inlägg har en tonplatta med skrift och vartannat en fotografisk bild. Denna estetiska princip framstår alltså som överordnad andra principer för meningsskapande, exempelvis sådana som kunde handla om val av visuellt uttryck för att tillgängliggöra ett visst budskap. Valet av färgbakgrund är inte heller slumpartad utan färgerna kommer i regelbunden sekvens.

Figur 3. Tonplatta med skriven text ("Vad gör jag om jag blir arbetslös?") (inlägg 48)



Figur 4. Tonplatta med skriven text och bildelement i form av regnbåge ("FPA är återigen med på Helsinki Pride!") (inlägg 78)



När det gäller fotografiska bilder har vi identifierat fem grupper. Den första är **personbilder**, dvs. bilder som visar enskilda personer (se figur 5). Det rör sig om människor som visas i relativ närbild och där de attribut som de har, till exempel utseendemässiga, framstår som viktiga. De riktar ibland blicken mot betraktare, men det händer inte alltid (som i figur 5). Den andra är **situationsbilder** (se figur 6). Det rör sig om människor inbegripna i någon typ av handlande eller händelse, och alltid utan någon kontaktskapande blick riktad mot betraktaren. Relationen mellan personbilder och kategorin situationsbilder är glidande, eftersom även dessa visar människor. Kategorin situationsbilder samlar dock bilder som visar en viss situation, till exempel där flera personer interagerar eller en enskild person agerar, snarare än bilder där en viss person är motivet, vilket är skälet till att vi valt att referera till dem som just *situationsbilder*.

Figur 5. Kvinna i tänkarpose (inlägg 25) (foto: FPA:s Insta-team)



Figur 6. Kvinnor som tittar på mobiltelefon (inlägg 77) (foto: FPA:s Insta-team)

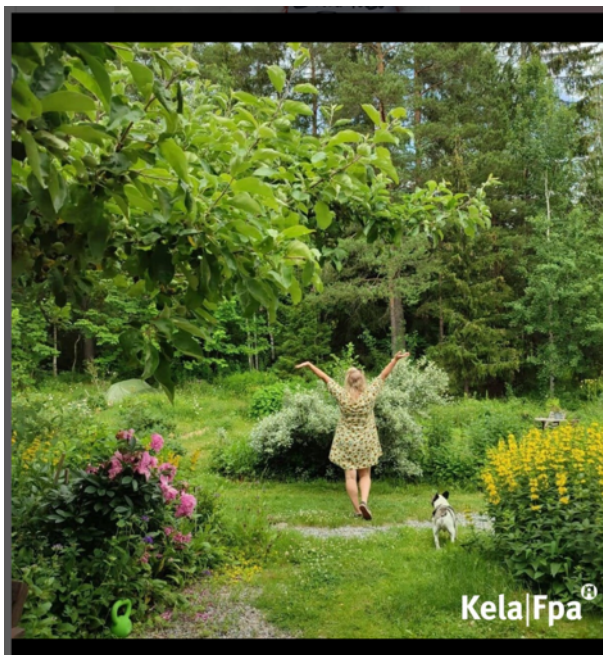


Den tredje gruppen är **objektbilder**, där fokus är ett föremål eller annat objekt, som visas utifrån hur det ser ut (se figur 7). Det handlar oftast om någon teknisk apparat eller de produkter som ingår i årets upplaga av den s.k. moderskapsförpackningen. En besläktad typ är den fjärde gruppen, **miljöbilder**, som visar en miljö eller del av en miljö (se figur 8).

Figur 7. Uppslagen dator (inlägg 23) (foto: Arja Jomppanen/FPA)



Figur 8. Trädgård med kvinna och hund (inlägg 81) (foto: FPA:s Insta-team)



Den femte är en liten grupp – två inlägg – med **konceptbilder**. Den ena (figur 9) är sammansatt av ett språkligt budskap om att familjeledigheten reformeras och två händer som flyttar gelébjörnar ordnade i rader, som en illustration av idén om omfördelning, och visar alltså snarast en typ av abstraherad händelse som symboliskt illustrerar konceptet omfördelning.

Figur 9. Händer med gelébjörnar (inlägg 68) (foto: FPA:s Insta-team)



I jämförelse med tidigare studier av motiv i myndighetskommunikation framstår bildmaterialet i FPA:s inlägg som mycket varierat. Här finns visserligen en dominans av bilder som visar människor, direkt eller i delar, men här finns också andra typer av motiv. I nästa steg kommer vi att se närmare på bildernas – och de olika motivkategoriernas – funktioner.

Bildernas relation till skriften

Vi har identifierat sex olika funktioner hos bilderna. De flesta är olika typer av förankringsrelationer, om än ofta med en ganska vag relation. Innehållsligt handlar det nämligen sällan om att bilden egentligen förmedlar någon del av budskapet utan oftare om mer subtila relationer som kan tolkas in. Den första är att bilden sammanfattar budskapet i skrift och främst på finska. Denna funktion är (i stort sett) begränsad till tonplattorna. Den andra är att indikera målgrupp, dvs. ge information om vem inlägget är relevant för, utifrån att betraktaren kan identifiera den person som avbildas som representant för en potentiell målgrupp. Detta görs framför allt genom personbilder. Den tredje, rätt marginella, typen av förankringsrelation handlar om att identifiera avsändaren – genom att visa en person som tänks representera FPA. Den fjärde funktionen är att indikera tema, dvs. ge information om vad det samlade inlägget handlar om, utifrån att

betraktaren kan identifiera vilket ämnesområde som inlägget berör. Den femte funktionen är att indikera attityd, känsla eller stämning, dvs. ge information om hur betraktaren ska förhålla sig känslomässigt till budskapet, antingen utifrån att betraktaren kan identifiera sig med en uttryckt känsla hos en avbildad person eller förväntas ha positiva associationer till ett valt motiv. Den sjätte och sista funktionen är att visa hur något faktiskt ser ut, och därmed ge information genom att visa en händelse eller en produkt. I denna funktion har bilden ett mer självständigt informationsgivande värde genom att visa en faktisk händelse eller faktiska produkter.

Den första funktionen är att **sammanfatta budskapet** i skrift och främst på finska. Denna funktion är (i stort sett) begränsad till tonplattorna. Som konstaterades ovan sticker tonplattorna ut genom att deras visuella budskap är begränsat till det dekorativa, även om den symbol som finns på en del tonplattor (se figur 4) fungerar som en visuell ledtråd till innehållet genom att regnbågssymbolen indikerar att temat på något sätt är relaterat till HBTQ-frågor. I exemplet i figur 4 handlar det t.ex. om FPA:s deltagande i Helsinki Pride. Gemensamt för tonplattorna är dock också att de alltid har ett språkligt budskap, som alltid innebär att inläggets budskap sammanfattas eller att det i alla fall ges nyckelord till ärendet. Att nästan alla de språkliga meddelandena endast ges på finska på tonplattorna innebär att denna tydliga ingång till budskapet endast finns tillgänglig för den som förstår finska. Utmärkande för inläggen med tonplattor är således att de innebär en tydlig ingång till budskapet i skriftdelen av inlägget, och relationen blir således tydligt en förankringsrelation, om än då snarast en sådan relation mellan två skriftelement, eftersom de bidrar med mycket lite eller ingen visuell information.

I inläggen med fotografiska bilder finns andra typer av relationer, som även de oftast kan beskrivas som förankringsrelationer. Den första är att **indikera målgrupp**, dvs. ge information om vem inlägget är relevant för, utifrån att betraktaren kan identifiera den person som avbildas som representant för en potentiell målgrupp. Detta görs framför allt genom sådana personbilder där personen som avbildas kan associeras med målgruppen. Dessa kan då också, sekundärt, erbjuda identifikation med den avbildade, och på så sätt bidra till att etablera en relation med den potentiella målgruppen. Flera av bilderna visar unga personer, ofta kvinnor, som enligt undersökningar är flitiga användare av Instagram.

En besläktad, men ganska marginell, typ av förankringsrelation handlar om att **identifiera avsändaren** – genom att visa en person som tänks representera FPA. Denna typ finns i två inlägg. I figur 10 visas en man vars kläder signalerar jul eller annan vinterhögtid och han framstår som en del av Instagram-teamet, FPA:s team som sköter kommunikationen på Instagram. Här pekar bilden informationsmässigt fram mot skriftens budskap genom att indikera temat (jul) för inlägget men också genom att visa en bild av en person som är en trolig representant för FPA.

Figur 10. Man i stickad tröja och luva med docka på axeln (inlägg 39) (foto: FPA:s Instagram)



En vanlig funktion hos bilderna, som också kan beskrivas som en förankringsrelation, är att **indikera tema**, det vill säga ge information om vad det samlade inlägget handlar om, utifrån att betraktaren kan identifiera vilket ämnesområde som inlägget berör. Här finns bilder av flera typer, men särskilt situationsbilderna indikerar ofta temat för inläggen. Återkommande gånger är temat barn eller föräldraskap genom bilder som visar barn eller barn och vuxna tillsammans, och indikerar typiskt att temat är kopplat till ärenden som berör barn eller föräldraförsäkring. Bilder som indikerar tema handlar återkommande gånger även om teknik och kommunikation, och sådana återfinns inom både situations- och objektbilderna. Ett exempel på detta finns i figur 6, där två personer som

interagerar vid en mobiltelefon antyder dess tema, nämligen FPA:s digitala tjänster.

En annan funktion som återkommer är att **indikera attityd, känsla eller stämning**, det vill säga ge information om hur betraktaren ska förhålla sig känslomässigt till budskapet, antingen utifrån att betraktaren kan identifiera sig med en uttryckt känsla hos en avbildad person eller förväntas ha positiva associationer till ett valt motiv. Exempelvis kan kvinnan på bilden i figur 5 inte bara sägas representera målgruppen – utifrån ålder (temat är att inte glömma att betala hälsovårdsavgiften för studerande) – men samtidigt också ger ett perspektiv på inlägget genom att gestalta en för inlägget relevant attityd eller känsla, i det här fallet tänkande eller funderande, genom sitt minspel. I en annan bild ges indikationen av känsla utifrån ansiktsuttryck och attribut på ett mer humoristiskt sätt. I figur 11 gestaltas förvirring genom tecknade fåglar som flyger runt huvudet på en yngre man. Inlägget inleds ”Snurrar det i huvudet av alla FPA-ärenden?”, så här finns en avsedd humoristisk koppling, och inlägget uppmuntrar till kontakt med FPA för planering och svar på frågor. Om dessa relationer ska ses som primärt förankrings- eller avbytesrelationer kan variera mellan inläggen. I några fall uttrycks samma känsloläge i både bild och skrift (till exempel i inlägget med mannen som ser förvirrad ut), och kan i så fall sägas realisera en förankringsrelation, medan det särskilt i de bilder som visar miljöer som väcker positiva associationer snarare är så att relationen blir en avbytesrelation där känslan som kan tolkas in i bilden inte motsvarar något i skriftdelen. Bilden i inlägg 81 (figur 8) är ett sådant exempel. Här indikeras positiv stämning genom positiva associationer till årstiden (vi ser att det är sommar) och genom personens kroppsspråk, medan själva skriftdelen utgörs av mer saklig information om sommaröppettider. Detta gäller särskilt de situationsbilder som visar människor i utomhusmiljöer, där det av personernas kroppsspråk – i båda fallen uppåtsträckta armar som kan sägas indikera ett positivt känsloläge – framgår att de uttrycker stämning eller känsloläge. Vilken känsla som uttrycks i bilderna varierar. Bilderna av människor i miljöer tycks alltid vara förknippade med glädje, medan bilderna av personer sträcker sig från glädje till förvirring och oro.

Figur 11. Man omgiven av fåglar (inlägg 37) (foto och teckning: FPA:s Insta-team)



Än mer indirekt kan stämningar antydast utan att människor visas genom avbildningar av miljöer som kulturellt kan tolkas som positiva. Det rör sig om tre bilder som visar motiv från en blommande trädgård, något som ger associationer till positiva upplevelser. På samma sätt kan miljöbilderna som visar natur även – via associationer till positiva naturupplevelser – sägas vara stämningsskapande vid sidan av att de är temaetablerande.

Slutligen är en funktion att **visa hur något** (en händelse eller en produkt) **faktiskt ser ut**, och därmed ge information genom att visa en händelse eller en produkt. De funktioner som hittills har beskrivits har inneburit att bilderna mer ”förbereder” på ett språkligt budskap, men i dessa fall har bilden ett mer självständigt informationsgivande värde genom att visa en faktisk händelse eller faktiska produkter. Produkter visas i de inlägg (med bilder och en film) som visar vad som ingår i årets upplaga av moderskapsförpackningen. Dessa är egentligen de enda där bilddelen av inlägget bidrar med någon typ av (saklig) information som inte täcks av skriftspråksinlägget, och där det är motiverat att tala om en tydlig typ av avbytesrelation mellan bild och skrift. Mest utpräglat är detta för bilderna och filmen med innehållet i moderskapsförpackningen eftersom denna information är helt ny. Denna grupp av inlägg hör också till de mest gillade av FPA:s inlägg, vilket tyder på att nyhetsvärdet i dem värderas.

I några fall blir bilden snarast missvisande när bilden ses i relation till det samlade budskapet, till exempel när bilden tycks peka mot något annat tema än det skriftdelen av inlägget behandlar. Exempel är en bild av en snowboardåkare som kopplas till ett inlägg där skriftdelen har temat betalning av hälsovårdsavgift (inlägg 45) och en bild av en cyklist på en skogsväg som kopplas till ett inlägg där skriftdelen handlar om sommarjobb (inlägg 63). Det är svårt att ens med mycket fantasi se hur dessa bilder kan ha någon relevans för de språkliga budskapen. Tvärtom tycks de peka mot teman som fritid och friluftsliv.

Sammanfattning och diskussion

Ovan har vi analyserat bildmaterialet i FPA:s inlägg på Instagram. När det gäller frågan om vilka typer av motiv som förekommer i bilder (och andra visuella element) är vårt resultat att de vanligaste motivtyperna är tonplattor med skrift på finska, fotografiska personbilder, fotografiska situationsbilder och fotografiska miljöbilder. Objektbilderna och konceptbilderna är färre till antalet. När det gäller frågan om vilken funktion bilddelen får i relation till inläggets skriftliga budskap är vårt resultat att tonplattornas funktion i regel verkar vara att sammanfatta en del av eller hela det skriftliga budskapet. Personbildernas funktion är att indikera målgrupp, ibland tillsammans med funktionen att indikera en attityd, känsla eller stämning. Situationsbilderna och miljöbilderna har som funktion att förmedla information om temat, miljöbilderna även om attityd, känsla eller stämning. Objektbilderna visar produkter och konceptbilderna är mer abstrakta till sina funktioner.

Genomgången visar dock en relativt stor variation. Vad som är påfallande är att nära hälften av inläggen under den undersökta perioden saknar egentliga bilder, utan i stället har tonplattor med skriftspråkliga budskap på. Dessa är uppenbarligen del av en strävan att skapa en mosaik där vartannat inlägg har tonplatta och vartannat en fotografisk bild. Denna sträva tycks dock inte primärt kunna förklaras med övervägande om hur ett visst budskap ska spridas, utan tycks snarare spegla en önskan att göra FPA:s Instagram-flöde visuellt harmoniskt när det ses som en helhet. En möjlig tolkning är alltså att de visuella valen ska ses som i sig tillräcklig kommunikation; FPA:s närvaro i mediet manifesteras av en serie bilder, där det skrivna budskapet blir perifert. Samtidigt uppfattar vi ändå att förekomsten av elaborerade och långa tillhörande texter ändå är en stark indikation på att avsikten är att bild och skrift ska ses som ett samlat budskap.

Ser vi närmare på de fotografiska bilderna är bildvalet mycket diversifierat och ingen motivkategori dominerar tydligt kvantitativt, även om person- och situationsbilderna är de som samlat finns i flest inlägg efter tonplattorna. Eftersom dessa alla visar människor finns det alltså en dominans för bilder som visar människor på de fotografiska bilderna. Även på objektbilderna kan ibland mänsklig närvaro framgå, till exempel i form av händer som syns vid en dator. Dominansen av bilder med människor är dock inte så stor som man kunde vänta utifrån tidigare studier, där bilder av människor har framstått som helt centrala i illustrationer av myndigheters texter. Den typen av mönster som till exempel Sandberg (2020) och Nyström Höög (2020) pekat ut i olika studier av illustrationer av myndighetstexter, där de avbildade framställs som glada, går inte att urskilja; i vårt material ler de ibland, men de skrattar inte, och även andra känslouttryck som förvirring och oro representeras. Människorna på bilderna kan samtidigt oftast ses som ställföreträdande representanter för mottagaren i likhet med bilderna i Rehnbergs (2021) studie av bildvalen i informationstexter från svenska Trafikverket. Rehnberg lyfter också bildernas emotiva funktion, och vårt att notera i FPA:s material är att bilderna ibland kan bidra med en typ av känslomässig guidning genom att avbildade personers känslouttryck kan tolkas som representationer av relevanta känslor i relation till budskapet, till exempel genom ett bekymrat ansiktsuttryck på en avbildad person. Ett starkt intryck är därför att FPA:s bildval följer likartade tillvägagångssätt som används av andra myndigheter för val av illustrationer till informationstexter.

Det finns inte någon tydlig indikation som pekar mot att vissa typer av ärenden alltid skulle illustreras av någon särskild typ av bild. Det är därmed svårt att identifiera underliggande strategier knutna till bildens roll i budskapet. Detta är en svårighet för oss forskare, men det får ju också följder för den som följer FPA på Instagram. Det blir svårt att som följare förstå inläggens teman när de alltid ser olika ut. Vidare har analyserna av relationen mellan bild och skrift gett vid handen att dessa kan vara olika täta och olika lätta att genomsöka, liksom att kopplingen kan vara av olika natur – ge delvis samma information, indikera teman, indikera målgrupp osv. Svårigheten att entydigt slå fast en funktion understryks dock av att det visserligen finns en primär tolkningsordning – att se på bilden före skriften – men att detta ofta gör tolkningen svår. I en bild av en uppslagen dator är det till exempel möjligt att först se flyktigt på bilden och sedan läsa det språkliga budskapet i ljuset av de associationer till digital kommunikationsteknik som bilden kan ge. Men det är också möjligt att vid första

anblicken i stället ta fasta på de avbildade textilföremålen på bordet och därmed gå till skriftdelen med en annan förförståelse. Och det är också, givetvis, möjligt att sedan gå tillbaka till bilden och se nya detaljer i den. Det bör också påpekas att den skrift som läsarna möter först är på finska, först längre ner i inlägget kommer den svenska versionen.

Ett tydligt resultat är att bildvalet ofta framstår som sekundärt till skriftinläggen i den meningen att det språkliga budskapet ofta verkar ha bestämts först, medan bilder ur den interna bildbanken oftast verkar ha valts som illustrationer – med mer eller mindre tydlig relevans för temat som resultat. Att bildvalen inte verkar ha så stor betydelse understryks ju av att valet mellan bild och tonplatta mer verkar ha gjorts utifrån en strävan att omväxla mellan varianterna för att skapa en mosaikeffekt i flödet, liksom att det ofta är ganska långsökta kopplingar som behöver göras för att bilden ska kunna ges en meningsfull tolkning i relation till det språkliga budskapet.

En återkommande iakttagelse är alltså också att de fotografiska bilderna nästan aldrig stödjer det språkliga budskapet på något konkret sätt. Det går – med något undantag – att helt bortse från bilden och ändå få hela budskapet. Detta blir en tydlig parallell till hur Rehnberg (2021) utifrån sitt material från svenska Trafikverket beskriver hur bilderna inte tillför något innehållsligt som går utöver det språkliga budskapet. De kan också bli rent missledande som en bild där ett flera år gammalt barn får illustrera ett inlägg om för tidigt födda barn eller en bild av en cyklist på en skogsväg leder till ett inlägg om regler vid sommarjobb. Samtidigt pekar detta på de utmaningar som kommunikationen måste innebära – det är ju mindre självklart hur till exempel ett budskap om regler vid sommarjobb egentligen skulle kunna förmedlas visuellt.

Det finns dock några enstaka undantag från principen att bilderna inte tillför något till budskapet. Ett exempel är bilden av Pride-flaggor utanför ett hus, som tycks illustrera en särskild händelse, och bilderna av moderskapsförpackningens innehåll, som visar vad som ingår i årets upplaga. Dessa bilder tycks ha skapats specifikt för inlägget och här bidrar också bilderna med information. Det gäller i synnerhet informationen om innehållet i årets moderskapsförpackning som endast ges visuellt. Men det är alltså endast i undantagsfall som bilderna faktiskt blir en integrerad och potentiellt viktig del i själva budskapet.

Tas då de möjligheter som Instagram som bildmedium ger till vara? Utmärkande för detta medium, till skillnad från de texter som exempelvis Nyström Höög och Sandberg studerar, är att visuellt och språkligt budskap i deras material i allmänhet är lika direkt tillgängliga i den meningen att båda finns tillgängliga samtidigt på samma tryckta sida eller webbsida, medan det på Instagram alltid är så att bilden blir primär – det enda en användare ser innan hen eventuellt aktivt väljer att klicka för att ta del av det språkliga budskapet. Vi ser det därför som problematiskt att samma principer för illustrationsval tycks råda trots att medierna fungerar på fundamentalt olika sätt i fråga om relationen mellan bild och skrift. För ett medium som Instagram krävs att bilderna i sig kan bära kommunikationen på ett sätt som vi inte kan se att den gör i FPA:s flöde. En övergripande fråga som väcks av dessa observationer rör de moderna myndigheternas strävan att vara där medborgarna är. I detta fall är vårt intryck att denna sträva inte blir helt lyckad, eftersom FPA – trots en historia av att vara pionjärer inom moderna sätt att utforma sin kommunikation – inte förmått dra nytta av eller ens anpassa sig till de specifika förutsättningar som ett medium som Instagram erbjuder. Vi misstänker att detta inte är något specifikt för FPA (jfr t.ex. Figenschou, 2020), utan att en strävan att av strategiska skäl vilja vara närvarande på många medier kan leda till att kommunikationen inte blir tillräckligt medieanpassad. En följd av det kan vara att strategier som är väl fungerande för de inarbetade kanalerna blir mindre väl fungerande när de tillämpas i medier med andra förutsättningar. Även om det krävs en inkörningsperiod innan man förmått anpassa sin kommunikation till medier med andra förutsättningar, kan man anta att lärande inom organisationen sker och att det till sist kommer att ha utvecklats kunnande i hur det nya mediets förutsättningar bäst ska ta till vara. Vinsten kan då vara större tillgänglighet för fler och att mer diversifierade sätt att kommunicera på kan leda till att budskapet blir anpassat till fler potentiella målgrupper.

Noter

1. Bidragsformen moderskapsunderstöd ges som pengar eller som en moderskapsförpackning med produkter till barnet (*Moderskapsförpackning eller en penningssumma* u.å.).

Referenser

- Barthes, R. (1977a). Rhetoric of the image (S. Heath, Övers.). I R. Barthes, *Image, music, text* (s. 32–51). Fontana.
- Barthes, R. (1977b). The photographic message (S. Heath, Övers.). I R. Barthes, *Image, music, text* (s. 15–31). Fontana.
- Björkvall, A. (2009). *Den visuella texten: Multimodal analys i praktiken*. Hallgren & Fallgren.
- Coelho, R. L. F., Oliveira, D. S. de, & Almeida, M. I. S. de. (2016). Does social media matter for post typology? Impact of post content on Facebook and Instagram metrics. *Online Information Review*, 40(4), 458–471. <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2015-0176>
- Digitaaliset elämäntavat – tutkimus. [*Digitaalinen elämäntapa – tutkimus*] (2022). DNA. <https://corporate.dna.fi/tutkimukset-digitaaliset-elamantavat-22>
- Figenschou, T. U. (2020). Social bureaucracy? The integration of social media into government communication. *Communications*, 45(1), 513–534. <https://doi.org/10.1515/commun-2019-2074>
- Följ FPA på sociala medier. (u.å.). Hämtad 27 december 2023, från <https://www.kela.fi/folj-fpa-pa-sociala-medier>
- Herring, S. C. (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, reconfigured, and emergent. I D. Tannen & A. M. Trester (Red.), *Discourse 2.0: Language and new media* (s. 13–34). Georgetown University Press.
- Holšánová, J. (1999). Olika perspektiv på språk, bild och deras samspel: Metodologiska reflexioner. I I. Haskå & C. Sandqvist (Red.), *Alla tiders språk* (s. 117–126). Lund University Press.
- Holsanova, J., & Nord, A. (2010). Multimodal design: Media structures, media principles and users' meaning-making in printed and digital media. I H.-J. Bucher, T. Gloning, & K. Lehnen (Red.), *Neue Medien – neue Formate: Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation* (s. 81–103). Campus.
- Kohvakka, R., & Saarenmaa, K. (2021). *Median merkitys on kasvanut pandemian aikana – monet ikäihmiset ovat ottaneet melkoisen digiloikan*. [Betydelsen av medier har ökat under pandemin – många äldre har gjort ett rejält digitalt skutt.] Statistikcentralen. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/median-merkitys-on-kasvanut-pandemian-aikana-monet-ikaihmiset-ovat-ottaneet-melkoisen-digiloikan/>
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3 uppl.). Routledge.

- Lassus, J. (2010). *Betydelser i barnfamiljsbroschyrer: Systemisk-funktionell analys av den tänkta läsaren och institutionen*. [Doktorsavhandling, Helsingfors universitet].
- Lassus, J., & Nord, A. (2025a). Finlandssvenskt myndighetsspråk i sociala medier: En studie av språket i Folkpensionsanstaltens inlägg på Instagram. I C. Waldmann, S. Ask, J. Lindh, M. Sandberg, A. Skoglund & A. Westum (Red.), *Svenskans beskrivning 39: Förhandlingar vid trettionionde sammankomsten för svenskans beskrivning, Växjö 4–6 oktober 2023* (s. 221–237). Linnéuniversitetet.
- Lassus, J., & Nord, A. (2025b). Information and organizational self-presentation: A case study of Kela's communication on Instagram. *VAKKI Publication*, 17, 87–107.
<https://doi.org/10.70484/vakki.161597>
- Li, Y., & Xie, Y. (2020). Is a picture worth a thousand words? An empirical study of image content and social media engagement. *Journal of Marketing Research*, 57(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1177/0022243719881113>
- Lind Palicki, L. (2010). *Normaliserade föräldrar: En undersökning av Försäkringskassans broschyrer 1974–2007*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].
- Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image–text relations in new (and old) media. *Visual Communication*, 4(3), 337–371.
<https://doi.org/10.1177/1470357205055928>
- Mertzlufft, C. (2013). *Nähe und Distanz im Kontrast: Deutsche und schwedische Behördentexte von 1950 bis heute* [Närhet och distans i kontrast: Tyska och svenska myndighetstexter från 1950 till i dag]. Georg Olms. Moderskapsförpackning eller en penningsumma. (u.å.) Hämtad 9 januari 2026 från <https://www.kela.fi/moderskapsunderstod>
- Nord, A. (2023). Från nådigt påbud till samhällsinformation: En jämförelse av statlig information om indragna mynt och sedlar under 1710-talet och 2010-talet. I L.-O. Delsing & B.-A. Wendt (Red.), *Studier i svensk språkhistoria 16: Främmande inflytande på svenska språket* (s. 129–138). Lunds universitet.
- Nyström Höög, C. (2016). Den öppna myndigheten: Om nya typer av texter, buzzwords och diskursiv antagonism vid svenska myndigheter. I A. W. Gustafsson, L. Holm, K. Lundin, H. Rahm, & M. Tronnier (Red.), *Svenskans beskrivning 34: Förhandlingar vid Trettiofjärde sammankomsten. Lund den 22–24 oktober 2014* (s. 15–37). Lunds universitet.
- Nyström Höög, C. (2020). Framåt och uppåt: Om bilder och bildmotiv i svenska myndigheters värdegrunder. *HumalNetten*, 44, 207–228.

- Näslund, S., Skoglund, A., & Ström, P. (2019). En bomb i brevlådan eller ett blad bland andra? En receptionsstudie av Om krisen eller kriget kommer. *HumaNetten*, 43, 17–36.
- Partanen, S. (2020). *FPA på Instagram: En kartläggning av myndighetspråk på Instagram*. [Magisteravhandling i nordiska språk, Helsingfors universitet]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202012155151>
- Perea, D., Bonsón, E., & Bednárová, M. (2021). Citizen reactions to municipalities' Instagram communication. *Government Information Quarterly*, 38(3), 101579. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2021.101579>
- Poulsen, S. V. (2018). Constructing the corporate Instagram discourse: A critical visual discourse approach. *Digital Age in Semiotics & Communication*, 1(1), 95–112.
- Rehnberg, H. S. (2021). *Den mänskliga myndigheten: Foton av människor som resurser i varumärkesbyggande* (Score rapportserie No. 2021:2). Stockholms centrum för forskning om offentlig sektor. https://www.score.su.se/polopoly_fs/1.552769.1619599247!/menu/standard/file/Scorerapport%202021_2.pdf
- Sandberg, M. (2020). *Från beslut till broschyr. Intertextualitet, äldre och kultur i texter inom en statlig satsning*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/62619>
- Språklag 6.6.2003/423. (u.å.). <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030423>
- Sörlin, M. (2012). När texten lämnat myndigheten: Mottagarupplevelser av ett Skatteverksutskick. I C. Nyström Höög, H. Söderlundh, & M. Sörlin (Red.), *Myndigheterna har ordet: Om kommunikation i skrift* (s. 123–154). Norstedts.
- Tolvanen, E. (2013). Informerande myndighetstexter på webben i ett kontrastivt perspektiv. I M. Eronen & M. Rodi-Risberg (Red.), *Haasteena näkökulma, Perspektivet som utmaning, Point of view as challenge, Perspektivität als Herausforderung. VAKKI-symposiumi XXXIII. Vaasa 7.-8.2.2013* (s. 362–373). VAKKI publications. http://www.vakki.net/publications/2013/VAKKI2013_Tolvanen.pdf
- Tolvanen, E. (2016). *Myndighetskommunikation på två språk: Pensionstexter på svenska och finska i Finland och Sverige i ett systemisk-funktionellt perspektiv* [Doktorsavhandling, Åbo universitet].
- van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

- Vivienne, S., & Burgess, J. (2013). The remediation of the personal photograph and the politics of self-representation in digital storytelling. *Journal of Material Culture*, 18(3), 279–298.
<https://journals-sagepub-com.ezproxy.its.uu.se/doi/full/10.1177/1359183513492080>
- Zappavigna, M. (2016). Social media photography: Construing subjectivity in Instagram images. *Visual Communication*, 15(3), 271–292.

Kontakt

Andreas Nord
andreas.nord@nordiska.uu.se

Jannika Lassus
jannika.lassus@helsinki.fimailto:andreas.nord@nordiska.uu.se

Författarpresentationer / Author presentations

Anders Agebjörn är lektor i svenska som andraspråk vid Malmö universitet. Han forskar om språkinlärning ur ett kognitivt perspektiv, om språkdiraktik och om språktestning. För närvarande arbetar Agebjörn i ett Crafoord-finansierat projekt om relationen mellan språkinlärningsstrategier och muntlig och skriftlig språkutveckling hos sfi-elever med varierande erfarenheter av formell utbildning.

Kontakt: anders.agebjorn@mau.se

Mariya Aida Niendorf är lektor i japanska och excellent lärare vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintressen omfattar tillämpad lingvistik, med fokus på interkulturella artighetsstrategier, kulturell antropologi, identitetsutveckling i interkulturella sammanhang samt multimodal analys av interkulturell kommunikation.

Kontakt: mni@du.se

Anja Angelsen is an associate professor in English language and linguistics at Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Her research interests include contextual dimensions of translation and language practices in higher education.

Contact: anja.angelsen@ntnu.no

Nicole Louise Busby is an associate professor in English linguistics and language acquisition at Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Her research interests include second language acquisition, vocabulary acquisition, academic reading, and language practices in higher education, and she is currently working on a project about language experiences among international staff in Norway.

Contact: nicole.busby@ntnu.no

Anne Dahl is Professor of English linguistics at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) and Professor II in the Center for Language, Brain, and Learning at UiT The Arctic University of Norway. Her research interests include multilingual grammars, acquisition and practices.

Contact: anne.j.dahl@ntnu.no

Miguel Garcia-Yeste är universitetslektor och excellent lärare i engelska vid Högskolan Dalarna. Hans forskning fokuserar på akademiskt skrivande, akademisk litteracitet, och arbetslivkommunikation. Han arbetar för närvarande med GenAI i högre utbildning med fokus på lärande.

Kontakt: mgy@du.se

Maria Eklund Heinonen är docent i svenska. Hon intresserar sig främst för andraspråkutveckling och litteracitetsutveckling i olika utbildningssammanhang. Eklund Heinonen arbetar för närvarande i ett projekt om kartläggning av nyanlända vuxnas litteracitetserfarenheter tillsammans med Eva Lindström.

Kontakt: maria.eklund.heinonen@sh.se

Sergej Ivanov är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning och intresserar sig för autentiska akademiska skrivprocesser och kritiska perspektiv i undervisningen på olika utbildningsnivåer. Han är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Ivanov arbetar för närvarande med att etablera ett nordiskt forskningsnätverk för Educational Linguistics.

Kontakt: sergej.ivanov@lnu.se

Annelie Johansson är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning och intresserar sig för akademiska skrivprocesser, bedömningsdiskurser och ämneslitteracitet. Hon är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Johansson arbetar för närvarande som forskare inom VR-projektet "Ämneslitteracitet i grundlärautbildningen" och med samverkansprojektet "Växjös modeller och arenor för en skola på vetenskaplig grund".

Kontakt: annelie.e.johansson@lnu.se

Pernilla Josefsson är lektor i medieteknik och excellent lärare. Hon är verksam vid Södertörns högskola. Josefssons intresse inkluderar teknik och digitaliserings frågor i utbildningssammanhang. Hon arbetar bland annat i samverkansprojekt som rör bedömning och kommunikation inom ramen för anpassad skola, därtill i ett projekt som handlar om inkluderat lärande i gymnasieskolan.

Kontakt: pernilla.josefsson@sh.se

Linda Kahlin är docent i svenska och intresserar sig för interaktionsforskning i olika verksamheter. Hon är verksam vid Södertörns högskola. Kahlin arbetar för närvarande i ett samverkansprojekt som rör bedömning och kommunikation inom ramen för anpassad skola. Hon arbetar också med ett samverkansprojekt som handlar om språkutvecklande arbete inom äldreomsorgen.

Kontakt: linda.kahlin@sh.se

Jannika Lassus är docent och äldre universitetslektor i svenska språket vid Helsingfors universitet. Hon undervisar i bl.a. multimodal textanalys och skrivande och forskar i myndighetstexter, textproduktion, språkval i arbetslivet och gymnasiestuderandes svenska som förstaspråk.

Kontakt: jannika.lassus@helsinki.fi

Sofia Lindén är universitetslektor i svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna och i nuläget också forskningskoordinator vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen omfattar bland annat språkdidaktik med särskilt fokus på flerspråkighet i olika utbildningssammanhang. Hon har även forskat om hur nyanlända elevers språk- och kunskapsutveckling kan stöttas genom studiehandledning på modersmålet.

Kontakt: nsa@du.se

Eva Lindström är universitetslektor i svenska som andraspråk vid Mälardalens universitet. Hennes forskningsintressen rör andraspråksutveckling och flerspråkig litteracitetsutveckling i olika skolformer. Utöver kartläggning av litteracitetserfarenheter tillsammans med Eklund Heinonen arbetar Lindström för närvarande bland annat i ett projekt om flerspråkighet i förskolan och i ett annat om grammatikdidaktik inom sfi.

Kontakt: eva.lindstrom@mdu.se

Kjersti Faldet Listhaug is an associate professor in French linguistics at Norwegian University of Science and Technology (NTNU). Her research interests include third language acquisition, multilingual vocabulary acquisition, and language practices in higher education, and she is currently working on a project about language experiences among international staff in Norway.

Contact: kjersti.listhaug@ntnu.no

Andreas Nord är professor i svenska språket vid Uppsala universitet. Han har under senare år särskilt forskat om texter, skrivande och interaktion i professionella kontexter, särskilt i myndighetssammanhang, och om skrivande i skola och högre utbildning.

Kontakt: andreas.nord@nordiska.uu.se

Marie Nordmark är lektor i svenska och excellent lärare i svenska vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintressen omfattar literacy, språkdidaktik och multimodalt lärande, med särskilt fokus på skrivande, skrivundervisning och digitala resurser. Hon arbetar för närvarande i två forskningsprojekt: ett som undersöker gymnasieelevers multimodala digitala textskapande, och ett annat projekt som studerar lärares realtidsfeedback under elevers pågående textskapande.

Kontakt: mnr@du.se

Annika Norlund Shaswar är professor i svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna. I sin forskning har hon bland annat undersökt andraspråksutveckling och andraspråksundervisning inom sf. Kopplingar mellan litteracitetsutveckling och uttalsundervisning är ett av de teman hon intresserar sig för. Norlund Shaswar forskar även bland annat om modersmålsundervisning och flerspråkighet i lärarutbildning.

Kontakt: anno@du.se

Gro Nygård is an associate professor in Spanish linguistics at NTNU. Her research interests include Spanish as L2/L3, vocabulary acquisition and language practices in higher education.

Contact: gro.nygard@ntnu.no

Maria Rydell är docent i nordiska språk och lektor i svenska som andraspråk vid Stockholms universitet. Hon är sociolinguist och hennes forskning handlar om olika aspekter av språk och migration som exempelvis andraspråksbedömning, andraspråksinläring, språkutbildningar, språkpolitik, modersmålsundervisning och skönlitterära skildringar av flerspråkighet.

Kontakt: maria.rydell@su.se

Boglárka Straszer är professor i svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintressen innefattar språksociologiska frågeställningar med inriktning mot flerspråkighet med särskilt fokus på modersmålsundervisning, språkliga minoriteter, språkval samt identitet och mångfald både på individ- och samhällsnivå. Hon är vice ordförande i ASLA.

Kontakt: bsr@du.se

Christian Waldmann är professor i svenska språket och intresserar sig för språk-, läs- och skrivinläring. Han är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Waldmann forskar för närvarande om elevers skrivutveckling under grundskolan och studenters akademiska skrivande. Dessutom arbetar han med normeringen och valideringen av ett nytt dyslexitest (Dyslexia Marker Test, Dysmate) tillsammans med forskare i Norge, Sverige och Tyskland.

Kontakt: christian.waldmann@lnu.se

Robert Walldén är gästprofessor i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet och docent vid Malmö universitet. Han har bred erfarenhet av praktisknära forskning med fokus på andraspråksundervisning. För närvarande leder Walldén två projekt, finansierade av Crafoordska stiftelsen och KK-stiftelsen, som belyser vuxna migranternas språkutveckling i och utanför klassrummet.

Kontakt: robert.wallden@lnu.se

Åsa Wedin är fil dr i tvåspråkighet och professor emerita i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna. Hon arbetar med lärarutbildning och forskning med inriktning mot flerspråkighet och litteracitet med särskilt intresse för yngre barn och vuxna. De senaste åren har hon arbetat med forskning om tidig skriftspråksutveckling för vuxna inom svenska för invandrare och om modersmålsundervisning i Sverige. Hon har bland annat publicerat böcker om undervisning på sfi, språkintruktionsprogrammet och grundskolans tidigare år.

Kontakt: awe@du.se

Elisabeth Zetterholm är docent i fonetik och bitr. professor i svenska som andraspråk vid Linköpings universitet. Hennes forskning omfattar bland annat uttal och uttalsundervisning hos vuxna andraspråksinlärare av svenska samt läs- och skrivundervisning för flerspråkiga yngre elever. Zetterholm är även engagerad i fortbildningsuppdrag för verksamma lärare och specialpedagoger.

Kontakt: elisabeth.zetterholm@liu.se

ASLA:s skriftserie

1. Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6–7 november 1987. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg, Anne Nesser (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1988.
2. Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10–12 november 1988. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg, Staffan Wahlén (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1989.
3. På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9–10 november 1989. Viveka Adelswärd, Norman F. Davies (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1990.
4. Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 15–16 november 1990. Birgitta Hene, Staffan Wahlén (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1991.
5. Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 7–9 november 1991. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1992.
6. Text and Talk in Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference "Discourse and the Professions", Uppsala, 26–29 August, 1992. Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell, Bengt Nordberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1994.
7. Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg 11–13 november 1993. Lars-Gunnar Andersson, Fia Börjeson (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
8. Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad 10–12 november 1994. Moira Linnarud (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.
9. Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 9–11 november 1995. Gisela Håkansson, Ulrika Nettelbladt (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1996.
10. Tvärkulturell kommunikation i tid och rum. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Umeå 7–9 november 1996. Nils Granberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1997.

11. Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg, Linda Jönsson (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999.
12. Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 5–6 november 1998. Birgitta Englund Dimitrova (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
13. Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö 11–12 november 1999. Corpora in Research and Teaching. Papers from the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching Växjö, 11–12 November 1999. Gunilla Byrman, Hans Lindquist, Magnus Levin (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.
14. Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg 9–10 november 2000. Sally Boyd, Beatriz Dorriots, Monica Haglund-Dragic, Roger Källström (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.
15. Samtal i livet och i litteraturen. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 8–9 november 2001. Conversation in life and in literature. Papers from the ASLA symposium Conversation in life and in literature Uppsala, 8–9 November 2001. Ulla Melander Marttala, Carin Östman, Merja Kytö (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.
16. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad 7–8 november 2002. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 7–8 November 2002. Moira Linnarud, Erica Sandlund (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2003.
17. Language, culture, rhetoric: Cultural and rhetorical perspectives on communication. Papers from the ASLA symposium in Örebro, 6–7 November 2003. Cornelia Ilie (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2004.
18. Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Södertörn 11–12 november 2004. Boel De Geer, Anna Malmbjer (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2005.
19. Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö 10–11 november 2005. Approaches to teaching and learning in linguistic research. Papers from the ASLA symposium in Växjö, 10–11 November 2005. Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist, Maria Lindgren (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2006.

20. Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Eskilstuna 9–10 november 2006. Linguistic diversity and sustainable development. Papers from the ASLA symposium in Eskilstuna, 9–10 November, 2006. Jarmo Lainio, Annaliina Leppänen (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Eskilstuna 2007.
21. Språkinläring, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 8–9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA symposium in Lund 8–9 November 2007. Jonas Granfeldt, Gisela Håkansson, Maria Håkansson, Suzanne Schlyter (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.
22. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Stockholm 7–8 November 2008. Päivi Juvonen (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2009.
23. Språk för framtiden. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Falun 12–13 november 2010. Language for the Future. Papers from the ASLA symposium in Falun 7–8 November 2010. Antti Ylikiiskilä, Maria Westman (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Falun 2011.
24. Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping 11–12 maj 2012. Papers from the ASLA Symposium in Linköping, 11–12 May, 2012. Christina Rosén, Per Simfors, AnnKari Sundberg (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Linköping/Växjö 2013.
25. Språk och identitet. Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014. Papers from the ASLA Symposium at Södertörn University, 8–9 May 2014. Linda Kahlin, Mats Landqvist, Ingela Tykesson (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Södertörn 2015.
26. Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University, 21–22 April, 2016. Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2017.
27. Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april 2018. Classroom research and language/languageing. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018. Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund, Pia Sundqvist (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Karlstad 2019.

28. Språklig mångfald. Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020. Linguistic diversity. Papers from the ASLA symposium in Gothenburg, 23–24 April, 2020. Stina Ericsson, Inga-Lill Grahm, Susanna Karlsson (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Göteborg 2022.
29. Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap. Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics. Pia Sundqvist, Christian Waldmann, Boglárka Straszer, Birgitta Ljung Egeland (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Växjö 2022.
30. Språk i praktiken – i en föränderlig värld. Rapport från ASLA:s symposium. Stockholms universitet, 7–8 april, 2022. Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022. Marie Nelson, Mårten Michanek, Maria Rydell, Susan Sayehli, Klara Skogmyr Marian, Gunlög Sundberg (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2023.
31. ASLA:s skriftserie / ASLA Studies in Applied Linguistics, 31. ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Växjö 2024.
32. Språk och kommunikation i en digitaliserad värld. Rapport från ASLA:s symposium. Högskolan Dalarna, 18–19 april, 2024. Language and communication in a digitalised world. Papers from the ASLA symposium. Dalarna University, 18–19 April, 2024. Boglárka Straszer, Marie Nordmark, Miguel Garcia-Yeste, Sofia Lindén, Mariya Aida Niendorf, Åsa Wedin (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Falun 2026.