UTFORSKANDE MENINGSSKAPANDE VIA DIGITAL TEKNIK I SVA-UNDERVISNING – EN ETNOGRAFISK FALLSTUDIE OM NYANLÄNDA LÅGSTADIEELEVERS DIGITALA MENINGSSKAPANDE

Exploring meaning-making via digital technology in SSL – An ethnographic case study on newly arrived students digital meaning-making

Thesis for Doctoral Degree (Ph.D)
By Anna Irma von Knorring

The thesis will be defended in public at Hörsal C at Niagara
Friday, January 20 2023 at 13.15

Principal Supervisor
Eva Wennås Brante
Malmö University
KSM

Co-Supervisor(s)
Anna-Lena Godhe
Malmö University
KSM

Shannon Sauro
Malmö University
KSM

Opponent
Ylva Lindberg
Jönköping University
Department of Language, Aesthetic Learning and Literature

Examination Board
Anna Flyman Mattsson
Lund University
Centre for Languages and Literature

Andreas Nord
Uppsala University
Department of Scandinavian Languages

Christina Hedman
Stockholm University
Department of Teaching and Learning

Malmö studies in Education Sciences No. 103

Copyright Anna Irma von Knorring, 2023

Paper 1 © CALICO Journal

Paper 2 © The EuroCALL Review

Paper 3 © Educare

Paper 4 © by Anna Irma von Knorring (Manuscript unpublished)

Cover by Gertrud Widholm, 2022

ISBN 978-91-7877-340-4 (tryckt)

ISBN 978-91-7877-341-1 (pdf)

ISSN (Malmö) 1651-4513

DOI 10.24834/isbn.9789178773411

Print: Media-Tryck, Lund university, 2023

Media-Tryck is a Nordic Swan Ecolabel certified provider of printed material. Read more about our environmental work at www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN

ANNA IRMA VON KNORRING

UTFORSKANDE MENINGSSKAPANDE VIA DIGITAL TEKNIK I SVA-UNDERVISNING

En etnografisk fallstudie om nyanlända elevers meningsskapande i svenska som andraspråk

Malmö universitet, 2023
Fakulteten för lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

Innehållsförteckning

INLEDNING 15
Syfte och frågeställningar 19
Avhandlingens kontext 19
De två svenskämnena 20
Språkpolitiska aspekter 23
Centrala begrepp i avhandlingen 25
Disposition och material 32

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER 35
Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter 35
Sociokulturella perspektiv 37
Meningsskapande 40
Multimodalitet 41

FORSKNINGSÖVERSIKT 44
Flerspråkig undervisning 44
Elevers textskapande i den svenska skolan 45
Stöttning av nyanlända elever i Sverige 47
Digital teknik i språkundervisning 48
Nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik 51

METOD 55
Den etnografiska fallstudien 55
Urval 57
Skolorna och kontexten 58
Presentation av deltagare 59
Data och datainsamling 61
Analysförfarande 65
Studiens trovärdighet 67
Metodologiska överväganden och dilemman 70

SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS ARTIKLAR 72
Artikel I: *Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived* 72

Artikel II: *Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning* ... 73
Artikel III: *Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion* ... 75
Artikel IV: Nyanlända elevers flerspråkiga palett inom digital textproduktion *(manus)* ... 76

ARTIKLARNAS RESULTAT I RELATION TILL AVHANDLINGENS FORSKNINGSFRÅGOR ... 79
Inkluderingsfokus vägde tyngre än språkundervisning ... 79
Utforskande meningsskapande ... 81
Vad hände med det flerspråkiga utrymmet? ... 83

DISKUSSION ... 86
Slutsatser ... 89
Framtida forskning ... 90

SUMMARY ... 92
Introduction ... 92
Theoretical framework ... 95
Method ... 98
Summary of articles ... 101
The results of the articles based on the research questions of the thesis ... 107
Contribution to knowledge and conclusions ... 108
Further research ... 109

REFERENSER ... 111

BILAGA 1 ... 127

BILAGA 2 ... 128

BILAGA 3 ... 129

BILAGA 4 ... 132

TACK

Med en mamma som skriver avhandling finns det nog en stor inkomstkälla för framtida terapeuter. ”Du jobbar ju hela tiden”, är en vanlig men ack så korrekt iakttagelse från döttrarna. Så är det, och så har det varit i många år. Men nu är denna långa process nästan i mål. Allt jag gör, gör jag för er skull, Varga, Sophie och Miranda. Mina döttrar, stöttepelare, ifrågasättare och mitt livs största kärlekar.

Avhandlingsarbetets och övriga livets elixir har varit min vänskap med fil. dr. Henriikka Wilinger. Jag har sagt så många gånger att jag inte hade rott detta i land utan dig – och det är sant varje gång. Hur hade dessa år varit utan dig vid min sida, utan våra skrivardagar och internat hos dig på Solbacka, utan våra ridturer, utan våra halvgalna sms-konversationer och utan vår vänskap? Det vågar jag inte ens tänka på.

Med fokus på avhandlingens innehåll är det ni, Eva Wennås Brante, Anna-Lena Godhe och Shannon Sauro, som gjort mina vingar flygfärdiga – de doktorander som får ha er som handledare kan skatta sig lyckliga.

Tack Eva och Anna-Lena. Ni har så många gånger styrt in mig på rätt bana när jag flummat ut – hur har ni orkat? Tack för att ni har varit så tålmodiga och omtänksamma, tack för att ni varit så noggranna och tack till er båda för att ni så generöst lärt mig forskningens hantverk.

Shannon, jag har så många gånger efter våra handledningstillfällen undrat vad du har för magiska krafter. Varje gång efter vi samtalat har en ny glöd väckts inom mig. Genom att du har trott på mig har jag också vågat tro på mig själv. Så mitt djupaste tack till dig.

Tack också till dig Maria Kouns, du var min handledare under första delen av avhandlingsarbetet och det var du som gav mig det allra klokaste rådet: ”Anna, gå ut på fältet”, när jag begravde mig i teorier.

Stort tack även till övriga doktorander och alla andra på KSM – er har jag lärt känna när vi undervisat i samma kurser, på seminarier och över ett par glas vin. Jag ser fram emot att samarbeta med er även i fortsättningen. Ett extra tack till dig Emma för drömreferenserna som har varit mycket användbara såhär i slutet av avhandlingsarbetet. Tack Göran Brante för språkgranskningen. Tack även till dig Kim för att du hjälpt mig med läsning och Canvas-administration!

Ett stort tack vill jag rikta till de medverkande lärare och elever gjorde så att avhandlingen kunde skrivas.

Mitt varmaste tack till dig Mariela Borrero, du min tvillingsjäl, min glädje och lycka i livet sedan snart 40 år och för resten av livet. Vår vänskap har gjort att jag orkat tröska mig igenom avhandlingsarbetet även när det känts motigt och svårt. Mariela, du är solen i mitt hjärta.

Tack till mamma Gertrud för att du alltid är så nyfiken på världen. Tack för att du vågar tro på konst och kreativitet, för att du delar med dig av intressanta artiklar du läst, konstverk du vill visa, böcker som gett dig nya perspektiv på livet och för att du känner mig bättre än vad jag ibland vill erkänna. Tack även till dig pappa Håkan. Min snälla pappa, som hjälpt mig så mycket och stöttat mig med barnpassning när jag var en ung ensamstående mamma och student. Pappa, det var också du som gav mig tillträde till böckernas värld. Med huvudet på ditt bröst lyssnade jag på när du läste allt ifrån ”Alfons” och ”Det blåser på månen” till Kar de Mummas klassiker ”Två år i varje klass” (kanske är det därför jag dragit ut en smula på avhandlingsarbetet?). Tack mamma och pappa för att ni uppfostrat mig till att ifrågasätta auktoriteter och att alltid våga gå min egen väg.

Min morfar Arne von Knorring, du är inte med mig i den fysiska världen men genom dina ögon kunde jag se att det jag skrev och ritade var betydelsefullt – även om jag ”bara var ett barn”. Nu sitter du säkert och läser högt för Irma ur avhandlingen, precis så som du förr högläste arbetarförfattare och poesi. Arne – du blev tvungen att flytta hemifrån och ta arbete när du bara var en liten kille och Irma – du tjänade som lillpiga som en klen åttaåring. Ändå skapade ni ett liv tillsammans så rikt på litteratur, konst och omvärldsintresse. Ni är mina förebilder i livet.

Tack till min bror Magnus Widholm som blåste liv i mig innan jag ens var född. Tack till min syster fil. dr. Åsa Delblanc. Med dig kan jag dela allt och det har varit ovärderligt.

Tack till dig Gunilla Roos. Tack för att du räddade mig från mörkret och gav mig alla redskap jag behövde för att läka. Den tacksamhet jag riktar till dig är större än vad ord kan beskriva.

Tack Martin för dina nyktra kommentarer, all support och ditt stoiska lugn. Utan dig kanske jag aldrig klivit upp ur sängen dagen efter mitt 25%-seminarium. Du har också förberett mig på hur det är att få tillbaka kommentarer från granskare och att inte ta dessa som ett personligt angrepp.

Tack till Arne och Elsy för er ovillkorliga kärlek. Tack även till alla mina övriga vänner och släktingar: Love och Oskar – ni är precis jämngamla med avhandlingen!

Tack till dig, Diyar. Med dig har jag äntligen hittat hem.

Mitt sista tack riktar jag till dig, (ex-)svärmorfar Sven-Arne Hell. Du har sett så mycket fram emot denna dag och nu är den här. Kanske lika bra att jag väntade ut corona så att vi kan ha en riktig disputation och en riktig fest.

Malmö 30 november 2022
Anna Irma von Knorring

ABSTRACT

An important issue in teaching and research is how newly arrived students best can develop their linguistic resources in learning. The overall aim of the dissertation is to contribute with in-depth knowledge of the context for newly arrived primary school students' digital meaning-making in Swedish as a second language (SSL) when the subject is studied in parallel with Swedish. The context includes the orchestration and content of the teaching, resources for meaning-making, reading and writing processes, and texts; all aspects are essential for the students' scope for meaning-making.

This dissertation contains four articles, each aiming to answer the over-arching research questions. I have chosen to divide the context of newly arrived primary school students' digital meaning-making into three levels: conceptual, didactic, and production level. The levels are three different layers rather than a hierarchical system, the levels interact with each other and can move upwards or downwards in the system.

The first level, which I chose to call conceptual, concerns teachers' experiences teaching newly arrived students with digital technology in Swedish. Through fieldwork and interviews, I study how teachers manage linguistic complexity involving increasingly digitized teaching. I investigate how teachers' reason whether digital technology can support or hinder learning Swedish as a second language. Here, I focus on the teachers' experiences and perceptions of using technology to help newly arrived students' learning.

The second level – the didactic level – focuses on teaching with digital tools and how digital technology affects the organization of teaching in the classroom. How linguistic and spatial boundaries are challenged and handled in teaching with digital technology is studied through observations of teaching. I explore how teachers' teaching orchestration contributes to newly arrived students' opportunities for digital meaning-making, how teachers scaffold newly arrived

pupils' digital text activities, and how the teachers use the students' multilingual resources.

The third level, the production level, focuses the context surrounding students' text creation and agency in the writing process. In the dissertation, the production level is studied via written text activities, as part of students' meaning-making. I have observed teachers' writing instructions and analyzed student texts to explore how newly arrived students create meaning, communicate, and express themselves with digital technology and how they can use their multilingual potential in digital writing within different text types.

This thesis takes its point of departure in sociocultural perspectives that are an overarching term for several closely related human learning (Vygotsky, 1978). By studying how people use tools or tools to understand, act and interact in the outside world and how people adopt, or appropriate, the mediating tools, it is possible to approach how people learn (Säljö, 2020). Language is a mediating tool, a dynamic and constantly evolving sign system that interacts with other forms of expression (Säljö, 2020).

The thesis also has a multimodal perspective (Kress & Van Leeuwen, 2006; Selander, 2017). Multimodality focuses on the different symbols people use to communicate with each other and express themselves (Kress, 2009). Different modalities can give room for multilingual ways of expression. In the thesis, I study how students use modalities in digital meaning-making processes and how students and teachers interpret and get involved in meaning-making. In analyzing students' digital meaning-making and their digital compositions, it is essential to notice how different modalities can contribute to how students use their multilingual palette.

The overall methodological approach in the thesis is an ethnographic case study. I chose the case study approach to capture the complexity and activities of a school subject (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 128). Inspired by Yin (2009), I intended to create broad empirical material to understand and analyze the context of newly arrived primary school students' digital meaning-making in SSL. Levy and Moore (2018) argue for qualitative methods to investigate how language teaching uses technology. Through qualitative research, learning processes can be studied moment by moment via the alternating use of an outside and an inside perspective.

The thesis's most important results are that teachers had an inclusion focus on digital technology, where newly arrived students, together with teachers and other classmates, explored digital meaning-making through multilingualism and

translanguaging. However, multilingual components were nothing the newly arrived students could build on in digitally mediated narrative and retelling texts.

One of the main contributions of the thesis is how it empirically visulized the context for newly arrived primary school students as well as opportunities and limitations in digital text activities in the Swedish subject. The study results contribute to developing teaching with a multilingual perspective regarding how technology is used, the orchestration of education, and how students are scaffolded.

INLEDNING

I dagens samhälle är flerspråkighet snarare regel än undantag. Som lärare på lärarutbildningen har jag under de senaste fem åren varit i ett stort antal klassrum runt om i regionen. I varje klassrum finns flerspråkiga elever. Vissa av dessa elever är även nyanlända. Även under min yrkesverksamma tid som lärare på lågstadiet var det en realitet. Ett sätt att möta elevers olika erfarenheter och behov utan att exkludera någon kan vara att använda digital teknik som ett didaktiskt verktyg (Sandberg, et al. 2022). Den här avhandlingen bidrar med fördjupad kunskap kring kontexten för nyanlända lågstadieelevers[1] digitala meningsskapande i ämnet svenska som andraspråk (sva), när ämnet läses integrerat med ämnet svenska. Områdena andraspråksundervisning och elevers meningsskapande med digital teknik kan tillsammans erbjuda nya möjligheter för elever att använda flerspråkighet som en resurs i lärandet.

Flerspråkighet som begrepp inrymmer många parametrar: talarens språkliga förmåga; kontexten där språkandet sker; och huruvida personen identifierar sig själv som flerspråkig (Ganuza & Sayehli, 2020). Många av dagens klassrum kan karaktäriseras som språkligt komplexa (Lotherington & Rahemtula, 2017, s. 38); dels är gränsen mellan elevers förstaspråk och andraspråk inte alltid tydlig och självklar, dels kan det finnas nyanlända elever i klasserna som inte varit i kontakt med det svenska språket tidigare. Eftersom svenska som andraspråksämne ofta undervisas parallellt med svenskämnet i grundskolans tidigare år står många lärare inför utmaningen att undervisa en heterogen grupp SVA-elever integrerat med elever som läser ämnet svenska.

Under 2015 anlände drygt 70 000 barn i åldrarna 0-18 år till Sverige. Grundskolan behövde därmed kalibrera sina arbetssätt, för att alla elever skulle erhålla en likvärdig utbildning. En del av processen för att utveckla arbetssätten

[1] I avhandlingen används begreppen lågstadium, lågstadieelever och lågstadielärare. Jag syftar då på elevers skolgång, och lärare i grundskolans tidigare år (åk 1-3). Begreppet används för att öka läsvänligheten.

var kompetensutvecklingssatsningar i språkutvecklande arbete riktat mot lärare (Bunar, 2021), både på lokal och nationell nivå. Det har passerat sju år sedan den så kallade flyktingkrisen 2015. Nya konflikthärdar och nya krig gör att människor tvingas att fly eller väljer att flytta. Frågan hur nyanlända elever bäst ska kunna utveckla sina språkliga resurser i lärandet är således ständigt aktuell, inom både skolverksamhet och forskning. Statistik från Skolverket redogör för att mer än 26 procent av eleverna i förskoleklass har ett annat modersmål än svenska; en siffra som har ökat oavbrutet de senaste tio åren (Skolverket, 2020). Samtidigt har långt ifrån alla undervisande lärare i grundskolans tidigare år utbildning inom ämnet svenska som andraspråk (Nationellt centrum för svenska som andraspråk, 2016), så är fallet för några av de lärare som deltar i denna studie.

Studier visar dels att det finns en svenskhetsnorm i undervisningen och dels att ett motstånd till att undervisa nyanlända elever grundar sig på att lärare upplever att de brister i sin kompetens (Magnusson, 2017; Ehrlin & Jepson Wigg, 2019). Lärarna kände sig dåligt förberedda på den förändring av undervisningen som det innebar att ta emot nyanlända elever. De ansåg att det var svårt att möta elever med så varierad skolbakgrund, med så många olika språk samt att ta tillvara på dessa elevers kompetenser (Ehrlin & Jepson Wigg, 2019).

I en forskningsöversikt (Bunar, 2010) konstateras att olika problemperspektiv dominerade den svenska forskningen om nyanlända elever, medan några studier fokuserade på framgångsfaktorer för nyanlända elevers skolkarriärer. Flera studier har visat att skolan tenderar att reproducera ett bristperspektiv i förhållande till elever med utländsk bakgrund i allmänhet och nyanlända i synnerhet (t.ex. Runfors 2003; Granstedt, 2010; Axelsson, 2004). Enligt Ehrlin och Jepson Wiggs (2021) tolkning kan bristperspektivet förstås i relation till det punktuella perspektivet, det vill säga att individen är bestämd av sina omständigheter, till exempel nationellt ursprung eller kulturell tillhörighet, men också sina egenskaper. När fokus ligger på att söka svar på vad eleven är, riskerar elevers behov att framstå som brister som de är bärare av (Ehrlin & Jepson Wigg, 2021). Dock tyder en nyligen gjort studie av Bunar och Juvonen (2021) på att bristdiskursen kring nyanlända ersatts, eller i alla fall nyanserats, med en mångkulturell och migrationsvänlig diskurs. Av den anledningen finns det ett stort behov av att undersöka nyanlända elevers meningsskapande i dagens sva-undervisning där det eventuellt råder en mångkulturell diskurs. Studier som inte bara synliggör diskurser, utan som empiriskt synliggör sammanhanget för den undervisning nyanlända elever deltar i behövs och det bidrar denna avhandling med.

Jag har under arbetet med avhandlingen funnit att kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i sva är sparsamt beforskat. Forskningen behövs kring vad det innebär att använda digital teknik i sva-undervisning för nyanlända lågstadieelever när undervisningen bedrivs parallellt med ämnet svenska; det behövs fördjupad förståelse utifrån ett flerspråkighetsperspektiv på lärares orkestrering och stöttning av nyanlända elevers digitala meningsskapande; och det behövs forskning kring hur nyanlända elever skapar mening med digital teknik. Denna avhandling ämnar ge nya insikter om hur dessa faktorer hör samman och bildar en kontext som på olika sätt påverkar undervisningen och elevers meningsskapande.

Koutsogiannis (2011; 2015) menar att diskussioner som idag förs kring andraspråksundervisning, digital teknik och literacy kan förstås genom tre sammankopplade koncentriska cirklar. Denna förståelseram kan användas för att belysa de olika lager som forskning om digital teknik och undervisning med digital teknik inbegriper, samt vad dessa lager innebär för literacyutveckling i undervisning. I den första och innersta cirkeln betraktas tekniken främst som ett *pedagogiskt verktyg* som stödjer literacyutveckling. I den andra cirkeln ses digital teknik som en *miljö för literacy* med fokus på de nya förmågor som behövs för att skriva, läsa och kommunicera i föränderliga digitala miljöer (Koutsogiannis, 2015). Inom en sådan miljö kan inte språkundervisningen förbli oförändrad eftersom skolan måste följa med i samhällsutvecklingen. Den tredje och yttersta cirkeln inbegriper digitala medier och digital kommunikation som organiska element i en komplex social och kulturell samtida verklighet där teknologin betraktas som *en icke-neutral arena för literacyutveckling*. Inom denna cirkel förstås digital teknik i undervisningen som kopplad till den sociokulturella miljön, vilket leder till nya perspektiv på den första och andra cirkeln (Koutsogiannis, 2011, 2015).

Koutsogiannis fokuserar inte på andraspråksundervisning men jag har i avhandlingen applicerat Koutsogiannis (2011; 2015) cirklar på andraspråksundervisning för nyanlända. Jag har valt att dela in kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i tre nivåer: konceptuell, didaktisk och produktionsnivå. De ska ses som tre olika lager snarare än ett hierarkiskt ordnat system. Nivåerna samspelar med varandra och är rörliga så att de antingen kan tränga ner i varandra eller växa uppåt.

Den första nivån, vilken jag i avhandlingen valt att kalla för konceptuell, berör lärares upplevelser och erfarenheter av att undervisa nyanlända elever med digital teknik i sva. Denna nivå berör främst Koutsogiannis tredje cirkel: digital teknik som en icke-neutral arena för literacy. I avhandlingen studerar jag genom

fältstudier och intervjuer, hur lärare både med och utan sva-kompetens hanterar den språkliga komplexiteten i relation till den allt mer digitaliserade undervisningen. På den konceptuella nivån undersöker jag hur lärare som undervisar i sva resonerar kring huruvida digital teknik kan stödja – eller försvåra – inlärning av svenska som andraspråk. Här tar jag fasta på lärarnas erfarenheter och uppfattningar av att använda teknik för att stödja nyanlända elevers lärande.

Den andra nivån – den didaktiska nivån – har undervisning med digitala verktyg i fokus och hur arbetet med digital teknik påverkar organiseringen av undervisningen i klassrummet. På denna nivå existerar digital teknik som en miljö för literacy (Koutsogiannis andra cirkel), samt ett pedagogiskt verktyg som stödjer literacyutveckling (Koutsogiannis första cirkel). Generellt har klassrum setts som relativt avskilda rum i syfte att upprätthålla specifika normerande samhälleliga uppfattningar för läsande och skrivande (Arnaut et al., 2016), men digitala artefakter har möjliggjort att språkliga och rumsliga gränser tänjs ut (Spotti, 2013). Beroende på hur den digitala tekniken används utmanas språkliga och rumsliga gränser mer eller mindre (Canagarajah, 2018). Den didaktiska nivån, hur språkliga och rumsliga gränser utmanas och hanteras i arbetet med digital teknik, studeras i avhandlingen genom observationer av undervisning. Jag utforskar dels hur lärares orkestrering av undervisningen bidrar till nyanlända elevers möjligheter till digitalt meningsskapande, dels lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter och på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser.

Den tredje nivån, produktionsnivån, har fokus på sammanhanget kring elevers textskapande och elevers agens i skrivandeprocessen.–Forskning om skrivande som sker i digitala miljöer betraktar skrivandet och läsandet som en social process snarare än ett formellt system som elever lär sig att behärska (Barton, 2007). På denna nivå har Koutsogiannis tre cirklar lika stor utbredning. När läsande och skrivande förstås som situerade sociala processer uppmärksammas kontexten och hur denna på olika sätt påverkar processerna (Spilioti, 2017). Digital teknologi kan erbjuda nyanlända elever ett utrymme för meningsskapande som tidigare inte funnits (Baran, 2018; Christiansen, 2017). I avhandlingen studeras produktionsnivån med fokus på skriftliga textaktiviteter, som en del av elevers meningsskapande, genom observationer av undervisning och analyser av elevtexter. Jag utforskar dels hur nyanlända elever skapar mening, kommunicerar, och uttrycker sig med digital teknik i sva, dels hur nyanlända elever får ta sin flerspråkiga potential i bruk i digitalt skrivande inom olika texttyper.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens syfte är att bidra med fördjupad kunskap om kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i ämnet svenska som andraspråk, när ämnet läses parallellt med ämnet svenska. Kontexten innefattar undervisningens utformning och innehåll, resurser för meningsskapande, läs- och skrivprocesser samt texter; samtliga aspekter har betydelse för elevernas utrymme för meningsskapande.

Avhandlingen avser att besvara nedanstående frågor:

1 Vad innebär det för lärare som undervisar nyanlända lågstadieelever att använda digital teknik i sva-undervisning som bedrivs parallellt med undervisning i ämnet svenska?
2 Vilken betydelse har lärares orkestrering och stöttning ur ett flerspråkighetsperspektiv av nyanlända elevers digitala meningsskapande i sva?
3 Hur skapar nyanlända elever mening med digital teknik?

Avhandlingens kontext

Avhandlingsarbetet har skett inom ramen för forskarutbildningsämnet Svenska med didaktisk inriktning (SMDI). Utgångspunkten för mitt projekt är ett intresse för hur samhällets förändringar, både relaterade till migration och digital teknik, har medfört en större språklig pluralism i svenskundervisningen. Intresset har tagits tillvara både i den forskarskola som jag ingått i, med fokus på frågor kring globalisering, heterogenitet och utbildning, och inom forskarutbildningsämnet SMDI.

Forskning inom svenskämnets didaktik har av tradition tagit avstamp i de två disciplinerna nordiska språk och litteraturvetenskap. I två studier av den forskning som bedrivits inom SMDI, konstateras att fältet även är tätt sammankopplat med praktiken (P. Holmberg & Nordenstam, 2016), samt att det finns en stor mångfald bland studieobjekt och kunskapsobjekt (Skar & Tengberg, 2014). Båda studierna pekar på ett underskott av forskning inom sva och att svenskämnet dominerar vad gäller kunskapsintresse (P. Holmberg & Nordenstam, 2016). Självklart finns det forskning inom sva (t.ex. Sahlée, 2017) men den har inte bedrivits inom fältet SMDI (Holmberg & Nordenstam, 2016;

Skar & Tengberg, 2014). Denna avhandling bidrar på så vis till SMDI-forskning genom sitt fokus på sva och förankring i klassrumspraktiker.

Följande avsnitt ger en bakgrund till ämnena svenska och svenska som andraspråks ställning i svensk skola och forskning.

De två svenskämnena

För att skapa en förståelse för sva-ämnets framväxt vill jag ge en kort historisk tillbakablick på svenskämnena svenska och sva. Två forskare från det svenskdidaktiska fältet, Thavenius (1999) och Molloy (2007), är överens om att svenskämnet ur ett historiskt perspektiv är präglat av sin tid och att detta avspeglats i ämnesdidaktiken. Svenskämnet som sådant har givits en kulturbärande roll, vilken förändrats över tid; från 1800-talet till efter andra världskriget var inriktningen mot nationell litteraturhistorisk bildning medan tiden därefter präglats av demokratiska ideal (Thavenius, 1991; 1999). Därigenom har svenskämnet ansetts vara en grund för elevens möjlighet att förkovra sig och genomgå en bildningsprocess. Det har, enligt Thavenius, funnits en uppfattning om en homogen svensk kultur och givna kulturella värden, vilket bland annat lett till ”fasthållandet i alla sammanhang vid en variant av svenska språket som skolans norm” (Thavenius, 1999, s. 145). Språkpolitiska uppfattningar om språk och kultur har också präglat synen på svenskämnet (Thavenius, 1999), särskilt som kultur uttrycks genom språk och samtidigt är inbäddat i språk (Ladberg, 2003). På så sätt förs kultur, det vill säga vanor, traditioner och sociala normer, vidare genom språk. I detta sammanhang bör kultur förstås enligt Streets (2000, s.19) definition: “Culture is a verb”. Detta synsätt signalerar att kultur är en process som ständigt ifrågasätts och inte har ett på förhand givet innehåll eftersom vanor, traditioner och normer är föränderliga. Problematiken Thavenius (1999) åskådliggör, är att svenskämnena filtrerats genom, vad Elmeroth (2006) benämner som, ett *monokulturellt perspektiv*.

Utifrån detta perspektiv placeras svenskan högst upp i språkhierarkin medan övriga modersmål bortprioriteras. Lindberg (2009) påpekar att uppfattningen om en homogen svensk kultur, kan leda till att alla elevers identiteter, omständigheter och bakgrunder inte tas tillvara. Istället riskerar fokus att riktas mot andraspråkselevers *brister*, och gör dem till förändringsprojekt. Det innebär att om eleverna möter utbildningssvårigheter i skolan, såsom svårigheter vid andraspråksinlärning, letar skolan efter brister hos eleverna istället för att undersöka skolans tillvägagångssätt. Elmeroth (2009) tillägger att om elevers kulturer och språk ignoreras leder det till diskriminering, rasism och ojämlikhet.

Utvecklingen av sva-ämnet kan härledas till 1960-talets akademiska sammanhang. I den dåvarande debatten menade man att förändringar i samhället lett till kulturell mångfald samt flerspråkighet och att det därför fanns behov av ett andraspråksämne. Till en början fördes debatten främst utifrån de upplevda behoven av att få in de nya medborgarna, arbetskraftsinvandrare från olika delar av världen, i samhället så snabbt och effektivt som möjligt. Den tyngsta kritiken mot att införa svenska som andraspråk som ett eget ämne, med egen kursplan, var att denna uppdelning kunde bidra till att elever delas upp i ett ”A-lag” och ett ”B-lag”, samt att ”invandrarelever” skulle pekas ut som en mindre kompetent grupp (Fridlund, 2011). Tingbjörn (2004) konstaterar att det inte gick att utbilda sig till sva-lärare förrän så sent som på 70-talet, eftersom det inte gick att införa lärarutbildning i ett ämne som inte fanns i skolan, samtidigt som det inte gick att införa ett ämne där det saknades utbildade lärare.

En del diskussioner om sva-ämnet kan härledas till att begreppet likvärdighet tolkas olika (Hedman & Magnusson, 2018). Det har gjort att två olika tolkningsramar vuxit fram: sva-diskursen och inkluderingsdiskursen. Sva-diskursen baseras på forskning om flerspråkighet och språkets betydelse för likvärdigt lärande, medan inkluderingsdiskursen betraktar åtskiljande av elever som ett grundproblem där de språkliga aspekterna är underordnade. Hedman och Magnusson (2018) lyfter fram att det finns gråzoner inom sva-diskursen och inkluderingsdiskursen och att det inte är en helt enkel uppgift att konsekvent ansluta sig till en diskurs. Duek (2017) argumenterar för att om likvärdighet omsätts i praktiken som ”lika för alla”, riskerar språk som inte passar in eller sticker utanför ramarna att tystas ned eftersom lärare inte vill peka ut någon som annorlunda. Westling Allodi (2007), som undersökt begreppet likvärdighet, kopplar det till idén om den moderna nationens strävan efter en nationell identitet, där en allmän utbildning blev en del av denna strävan. Likvärdighet kan, enligt Westling Allodi (2007), ges flera innebörder, varav en möjlig förståelse är *equality as equal-opportunity* [2](s. 143). Utifrån denna förståelse uppnås likvärdighet genom att möjligheter erbjuds utifrån individens behov.

Trots att likvärdighetsperspektivet är omtvistat finns det med som ett inslag i den skolpolitiska debatten kring sva (Hedman & Magnusson, 2018). Sahlée (2017) visar, med stöd av rapporter från Skolverket, forskningsartiklar och översikter, att sva-ämnets organisation har en hög variationsgrad mellan olika skolor, vilket resulterat i att ämnet många gånger betraktas som ett stödämne för svagpresterande elever. En kritisk aspekt, utifrån likvärdighetsperspektivet, är att

[2] Kan översättas med att *likvärdighet innebär jämlika möjligheter*.

det inte finns någon tydlighet gällande vem som ska läsa ämnet och hur länge man ska läsa det (Sahlée, 2017). I andraspråksundervisning sker enligt Runfors (1993) en ständigt pågående kamp om värden, tillvägagångssätt och sätt att leva. Duek (2017) menar att lärare inte vill peka ut någon som annorlunda samtidigt som barn gärna vill vara som alla andra. Dock kan detta leda till att språklig homogenitet normaliseras ytterligare (Duek, 2017). Lärares goda intentioner att göra det bästa för andraspråkselever kan ses som ett uttryck för en ideologi om vad som är ”det rätta” och en önskan om att hjälpa eleverna på vägen mot ”ett bra liv”. Svenska språket blev en konkretisering av begreppet svenskhet och en viktig komponent i det ”barnabyggande” som Runfors anser att lågstadielärarna i hennes studier ägnar sig åt. Att förmedla jämlikhet tenderade att förskjutas mot att lära ut svensk kultur och korrekt svenska (Runfors, 2003). Wedin och Wessman (2017) framhåller att exkluderande men outtalade normer i skolan främst påverkar de yngsta eleverna. Om det språk elever talar hemma inte ges utrymme i skolan signaleras att andra språk än svenskan är av mindre värde (Wedin & Wessman, 2017).

Lundgren (2012) har i en studie visat att det i Lgr 11 (Skolverket, 2015) fanns subtila skillnader i kursplanerna i svenska och sva. Den största skillnaden var att det språksociologiska perspektivet inte fanns med i sva. I sva framstår skillnader i uttal som något som med hjälp av undervisningen ska tränas bort, medan svenskämnet ska ge kunskap om den språkliga variation som finns i Sverige och Norden (Lundgren, 2012). I den nya läroplanen (Lgr22) har det som är specifikt för andraspråksundervisning skrivits fram tydligare i kursplanerna för sva (NC, 2022; Skolverket, 2022). Redan i syftet står det att undervisningen ska utgå från ett andraspråksperspektiv; i det centrala innehållet läggs fokus på ordförråd, språkliga strukturer och normer; i betygskriterierna finns formuleringar om andraspråksdrag (Skolverket, 2022).

Sammantaget har likvärdighetsdiskussionen lett till att regeringen beslutat om en översyn av ämnena svenska och sva (Utbildningsdepartementet, 2021). Syftet med översynen är att alla elever ska få bättre förutsättningar att utveckla sina kunskaper i svenska. Som en bakgrund presenteras att fler nyanlända elever måste uppnå behörighet till gymnasiet och att kursplanen i sva, som den ser ut nu, gör det svårt för lärare att undervisa nyanlända elever. Slutsatsen som dras är att utbildningen i sva inte är likvärdig (Utbildningsdepartementet, 2021). Som förslag ges att ett nytt ämne, svenska för nyanlända, ska införas med specifikt utbildade lärare. En liknande idé presenterades redan för snart tio år sedan av Lindberg och Hyltenstam (2013), när de föreslog att sva bara bör läsas av elever som inte är födda i Sverige. Ämnet sva ska finnas kvar, anser Lindberg och

Hyltenstam (2013), men det ska finnas en tydligt beskriven högstanivå och när elever nått denna nivå ska de gå över till ämnet svenska. Förslaget från utbildningsdepartementet (2021) innebär dessutom att sva-kompetensen ska utökas för blivande lärare i alla ämnen.

Wedin (2021) är en av de forskare som ställer sig kritisk till att ta bort ämnet sva och ersätta det med ett separat nybörjarämne – svenska för nyanlända. Wedin hävdar att förslaget kring att lyfta ut undervisning för en specifik grupp av elever saknar forskningsstöd. Utifrån likvärdighetsperspektivet betonar Wedin (2021) att andraspråkselevernas specifika behov bör beaktas och då måste ämnet finnas kvar för att lärare med rätt kompetens ska kunna utbildas. Sammanfattningsvis visar denna bakgrund att skolämnet sva har fått kämpa för sitt revir medan svenskämnet har en självklar ställning i svensk skola.

Språkpolitiska aspekter

Historiskt betraktat har essensen av det som skiljer människor från djur ansetts vara språket (Finnegan, 2015). Finnegan (2015) skriver att den mänskliga historien kan förstås utifrån kopplingen mellan språk och dess teknologier (s.17). Med detta åsyftas hur språkliga paradigm har gjort binära åtskillnader mellan mänskligheten genom att sätta muntlighet mot skriftlighet; vilket getts innebörden primitiv mot civiliserad. Forskarna Scribner och Cole (1978) skriver om ”the great divide[3]” (s. 58) och om att läsande och skrivande kopplats till kognitiv utveckling. Läs- och skrivutveckling associeras ofta med formella literacyförmågor som kopplas ihop med skolan (Scribner & Cole, 1978) och produktion av skriven text har priviligierats (Finnegan, 2015). Scribner och Cole (1978) påpekar att det finns olika sätt att utveckla literacyförmågor; läs- och skrivutveckling utan formell skolgång kan vara ett sådant sätt och muntliga traditioner ett annat.

Elmeroth (2018) skriver att västerländska normer exempelvis i förhållande till skriftlighet, historiskt uppfattats som modernt och upplyst vilket leder till ett skillnadsskapande, där resterande världsdelars språk, skriftspråk, kultur och livsyttringar betraktas som föråldrat och oupplyst. På så sätt skapas en motbild mellan ”vi” och ”den Andre” (Elmeroth, 2018).

Via postkolonial och dekolonial teori kan gränsdragningar i vårt postkoloniala samhälle förstås utifrån ett kritiskt perspektiv. Dekolonial teori uppmärksammar i högre grad än postkolonial hur det moderna världssystemet, trots kolonialstyrets avskaffande, fortfarande gör en rasmässig, språklig och etnisk klassificering av

[3] ”den stora klyftan”

människor runt om i världen (Quijano & Ennis, 2000). Därmed upprätthålls konstruktionen av den Andre så att *the Global North* positioneras som en högre stående kultur (Castro-Gómez, 2007).

Milani (2017) hävdar att begreppet språk många gånger används i den politiska debatten som ett till synes neutralt ord när det i själva verket är människosyn som åsyftas. Språket är av en stor betydelse för att göra sig hemmastadd i en kultur (se exempelvis Blommaert, 2011; Canagarajah, 2017a; Milani, 2017). Redan 1952 diskuterade Frantz Fanon att det yttersta resultatet av att behärska ett språk blir att tillägna sig en kultur; ”den Andre” blir mer mänsklig ju bättre hen tillägnar sig det ”överordnade” språket. Således görs en koppling mellan språk och makt (Fanon, 1995, s. 47). Föreställningar om språk kopplas till socioekonomiska faktorer i samhället och leder till gränser mellan ”vi” och ”dem” (Milani, 2017). Ett exempel på hur detta kan se ut ges av Kasselas Wiltgren (2016). Hon beskriver hur ”svenska” föräldrar flyttar sina barn från vissa skolor med motiveringen att deras barns språk riskerar att påverkas av barnen med ”icke-svensk” bakgrund. Alla gränsdragningar har en utestängande funktion hävdar Kasselas Wiltgren (2016).

Den flerspråkiga vändningen (se exemplevis Conteh & Meier, 2014; Ortega, 2013) är ett begrepp som används för att kritisera enspråkiga ontologier, med ursprung i nationalstaten, vilka tidigare har dominerat forskningen inom det språkvetenskapliga fältet (Blommaert, 2010; 2011). Canagarajah (2017) kallar den flerspråkiga vändningen för ett paradigmskifte. Kortfattat kan vändningen beskrivas på både en övergripande språkpolicynivå samt på en klassrumsnivå. Först och främst är det en syn på att språket är rörligt. Vad som är språk, dialekt eller sociolekt finns det inga riktiga gränser för, mer än ontologiska och sociala (Gurney & Demuro, 2019; Phyak, 2015; Wei, 2018). I språkklassrummet innebär den flerspråkiga vändningen att målet med språkinlärning inte är att de flerspråkiga eleverna ska efterlikna det exakta språkliga beteendet hos en ”enspråkig” elev. Det handlar mer om att använda alla sina språkliga resurser för att utföra och förhandla om meningsskapandet, med sig själva och med andra. Språket ses därigenom som en resurs för att delta i och förhandla om sociala livsyttringar (Bagga-Gupta & Rao, 2018; García-Mateus & Palmer, 2017). Snarare än att fokusera på huruvida en elevs uttal är ”korrekt” läggs tyngdpunkt på om eleven med språket kan utföra önskade sociala handlingar. Följaktligen är det inte orden som är i fokus utan det är vad vi gör med orden och vårt sätt att vara och agera med språk.

Centrala begrepp i avhandlingen

I avhandlingen förekommer flera begrepp som ges olika innebörd inom närliggande fält. Den betydelse jag lägger i begreppen och därmed vilket perspektiv jag anlägger, är av vikt för förståelsen av min avhandlingsstudie. I det följande avsnittet kommer jag att diskutera begreppet nyanlända ur olika perspektiv. Därefter redogör jag för begreppen translanguaging, literacy och flerspråkighet. Slutligen redogör jag för begrepp specifikt inriktade på skriftspråk.

Nyanlända

Definitionerna av nyanlända elever har fram till 2016 varit mycket varierade (Folke, 2017). År 2016 uppdaterades de nationella riktlinjerna och lagstiftningen kring vilka olika typer av stöd nyanlända elever har rätt till (Bunar, 2021). Samma år förtydligades också definitionen för vad begreppet nyanländ elev innebär utifrån en proposition till riksdagen 2014 (Regeringen, 2014). Propositionen ledde till ändringar i skollagen (SFS 2010:800, 2017). Från att nyanlända tidigare definierats utifrån att de saknade kunskaper i det svenska språket (Folke, 2017, s. 18) förtydligades definitionen till att innebära följande[4]:

> Med nyanländ elev avses den som har varit bosatt utomlands och som numera är bosatt här i landet eller ska anses bosatt här och som har påbörjat sin utbildning här efter höstterminens start det kalenderår då hon eller han fyller sju år. En elev ska inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet (Skolverket, 2016, s. 8).

Nyanlända elever, så som begreppet används i denna avhandling, bör följaktligen förstås utifrån att det huvudsakligen handlar om en *tidsmarkör*. Definitionen inbegriper flera aspekter. Den första är att det handlar om elever som varit bosatta utomlands, oavsett medborgarskap eller språklig bakgrund. Därför kan även barn med svenska som modersmål men som har vuxit upp utomlands vara nyanlända. Den andra är att eleverna ska anses vara bosatta i Sverige, det innebär att eleverna måste vara folkbokförda i Sverige. Den tredje är att nyanlända elever har rätt till stödåtgärder under fyra år, utifrån nationella riktlinjerna fastslagna i skollagen. ”Det eleverna har gemensamt är att de är nya i Sverige och saknar svenska språket” (Bunar, 2021, s. 16). Eleverna har följaktligen både behov av, och rätt till undervisning i sva.

[4] I *3 kapitlet 12 a § skollagen*

Under avhandlingsarbetet har jag brottats med frågan varför och hur jag använder termen nyanlända elever. Varför inte bara tala om elever? Kan jag bli medskapare till att stereotypisera nyanlända elever som avvikande i den svenska skolan? Begreppet nyanlända elever kan skapa samma etiketter som de Fanon ger uttryck för i sin beskrivning av hur en poet inte bara beskrivs som en poet utan en ”svart” poet (1995, p. 51).

Elmeroth (2018) skriver att de ord vi använder inte är objektiva. Med detta åsyftar hon att ordens betydelse har skapats i en gemenskap som en kulturell överenskommelse:

> Vårt sätt att tala om olika företeelser bestämmer hur vi uppfattar dem. Språket kan på detta vis användas för att särskilja och sortera. Etniska svenskar och invandrare konstrueras som exkluderande och dikotoma (motsatta) kategorier med syfte att skapa och återskapa en specifik typ av samhällsinformation. På detta sätt delas samhället in i grupper som är ”antingen eller”. Människor är antingen svenska eller ”icke-svenska”. Det går inte att vara ”både och” eller ”inget av det” (s. 20).

När jag reflekterar över dessa frågor försöker jag närma mig begreppet nyanlända utifrån ett dekolonialt perspektiv och samtidigt förhålla mig till den kontext som rådde under den så kallade flyktingkrisen i Sverige år 2015, vilken gjorde att ”nyanlända elever” förekom flitigt i media och policydokument. Hur nyanlända elever bäst skulle tas emot i klassrummet berörde hela skolväsendet, i synnerhet personal på skolor som tog emot nyanlända elever (Bunar, 2021). I mitt fältarbete och i intervjuerna med lärare var det viktigt att använda begrepp som lärarna var bekanta med. Dock är det viktigt att diskutera begreppet nyanlända för att undvika att skapa stereotyper eller framställa de nyanlända eleverna som en utmaning eller belastning för lärarna och skolan.

Risken med kategoriseringar är att de automatiskt leder till vissa förväntningar på personer. Gränsdragning och språk är inte bara en fråga om ordets betydelse i en specifik situation, utan det handlar om hur sociala normer reproduceras via språket (Hornscheidt & Landqvist, 2014). Att jag ändå lyfter fram flerspråkighet och nyanlända elever som begrepp beror på studiens intresse. Hade jag ställt andra frågor, exempelvis om genus hade jag använt begrepp kopplade till genusaspekter istället för det som berör nyanlända elever och flerspråkighet (Eriksen, 2007). Bunar (2021) skriver att det är långt kvar tills majoriteten av alla nyanlända elever har fått tillgång till likvärdig utbildning. Således finns det ett behov av att undersöka nyanlända elevers skolgång och lärande i sva speciellt ur ett språkpolitiskt perspektiv.

Translanguaging

Begreppet *translanguaging* är centralt som en politisk handling fokuserad på att omtolka vad språk är ur ett dekolonialperspektiv (García & Kleifgen, 2019). Hur människor använder språk kan bidra till att skapa gränser mellan människor och språkhandlingar. Gränser kan dras baserade på hur kommunikationen sker mellan människor med olika språk, hur vi benämner människor med olika språk eller mellan hur språk uttrycks, exempelvis skriftligt och muntligt. I avhandlingen undviks dessa gränsdragningar genom att utgå från ett translanguagingperspektiv och ett dekolonialt perspektiv.

Via translanguaging synliggörs individers dynamiska användning av sina språkliga resurser för meningsskapande i olika sammanhang, utan hänsyn till gränser för namngivna språk (Otheguy, García, & Reid, 2015; Lynch & García, 2009). Canagarajah (2011) sammanfattar translanguaging som "the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system" (s. 401). För att translanguaging ska kunna bli möjligt i klassrummet behövs en translanguagingpedagogik. García, Johnson och Seltzer (2017) har identifierat translanguagingpedagogik till tre centrala aspekter: 1) ställningstagande för translanguaging; 2) design för translanguaging; och 3) ett skifte mot translanguaging.

För det första, för att skapa förutsättningar för translanguaging i ett klassrum behöver alla vara en del av detta. Flerspråkiga elevers meningsskapande kan inte begränsas till två eller flera namngivna språk eller till separata multimodala tecken. För det andra behöver undervisningen designas så att flerspråkiga elever kan använda hela sin flerspråkiga repertoar och öppna upp för elevernas agens. För det tredje, synen på språk behöver utgå från talaren och inte från språket. En sådan translanguagingpedagogik betraktar translanguaging som en oförutsägbar, individuell och dynamisk process (García et al., 2017).

Enligt García och Li Wei (2014) är translanguaging en del av en moralisk och politisk handling som länkar samman alternativt meningsskapande med transformativt socialt agerande. Utifrån den tolkningen är inte translanguaging en självklarhet, utan samhället, skolan och den enskilda läraren behöver agera för att göra translanguaging möjligt. Många av dagens svenska skolor använder sig av translanguaging som en metod för flerspråkiga och nyanlända elevers språkliga meningsskapande i olika ämnen (se exempelvis Karlsson, 2019; Rubin, 2019). Utifrån synen på translanguaging som en metod är det inte självklart att lärare utgår från en translanguagingpedagogik. Rosén (2017) vill däremot främst se translanguaging som en språkideologisk förståelseram vilken kritiserar

uppfattningen om språk som avgränsade enheter. Därför betonar Rosén (2017) att om translanguagingbegreppet ska användas som en gångbar språkideologi i ett flerspråkigt samhälle behöver den svenska skolan ta sig an begreppet från grunden, det vill säga att omsätta det i handling utifrån en ideologisk utgångspunkt. Med translanguaging som en språkideologisk idé finns, enligt García och Kleifgen (2019), en potential att förändra de strukturella ojämlikheter som upprätthålls av skolor och som sorterar elever utifrån ett bristperspektiv baserat på ursprung, klass och språkskillnader.

Enspråkiga ideologier kring språk kan synliggöras även i forskning kring ett begrepp som translanguaging, som då beskrivs som en språkpraxis för den andre – som något mer exotiskt och komplext än den vita medelklassnormen. Evaldsson och Cekaite (2010) uppmärksammar enspråkighetsnormen och uttrycker att det finns normer i undervisningen som reglerar språkanvändning och skiljer på ”riktig” svenska och ”dåligt” språk när eleverna använder translanguaging. När elever med svenska som andraspråk eller nyanlända betraktas som avvikande från normen och det som är normalt i svensk skola, menar Torpsten (2008) att de som ska utbilda utövar makt över de som ska utbildas. Bagga-Gupta och Dahlberg (2018) hävdar att forskning om nyanlända elevers språkprocesser ofta sätter nyanlända elevers språk i kontrast till ”vanliga” elevers ”normala” språk och begrepp som translanguaging används i dessa fall som något som behövs för det ”onormala” språket och inte det ”normala”. Men i själva verket erbjuder translanguaging en ram för att förstå alla människors språkpraktiker. Oavsett om de är positionerande som enspråkiga, tvåspråkiga eller flerspråkiga, måste de förhandla om den sociohistoriska konstruktionen av språk, dialekter och register. Bagga-Gupta och Dahlberg (2018) föreslår att istället för att se andraspråkstalare som avvikande, försöka förstå varför dessa positioneras som avvikande i skolan.

Termen *languaging* (språkande) belyser individers meningsskapande genom språk och hur de använder sina flerspråkiga resurser i sociala sammanhang (Messina Dahlberg & Bagga-Gupta, 2014). Creese och Blackledge (2017) vill däremot åtskilja begreppen languaging och translanguaging. De förklarar att languaging har ett allt för snävt fokus på verbalspråket medan translanguaging förmedlar en annan syn på språket vilken även inkluderar kroppsligt genomförd kommunikation, klädesmässiga attribut, manifesterande av humor – således sådant som inte alltid betraktas som ”språk” (Blackledge & Creese, 2017).

Literacy

Precis som translanguaging öppnar för att se språk på många olika sätt öppnar literacy för en vidare förståelse av läsande och skrivande. Begreppet *literacy* blir

därför centralt i avhandlingen när jag resonerar kring läs- och skrivrelaterade praktiker. Min förståelse av literacy grundar sig på Bartons (2007) definition, vilken ser läs- och skrivrelaterade praktiker som sociala aktiviteter kopplade till specifika symbolsystem och teknologier. Literacy tar sin utgångpunkt i en sociokulturell syn på lärande, där lärande ses som en social praktik vilken påverkas av kontextuella faktorer. Förvärvet av all literacy ses som en socialiseringsprocess som sker i samspel med politiska, sociala, kulturella och ekonomiska faktorer (Duff & May, 2017; Kramsch, 2002; Schieffelin & Ochs, 1986). Enligt Gee (1999) är sociala, historiska och språkliga sammanhang avgörande för hur individer förstår och upplever världen. På så sätt förstås meningsskapande som en social process, oupplösligt kopplad till de kulturella och språkliga verktyg som är grundade i språket (Gee, 1999). Barton och Lee (2013) definierar literacy som det som människor gör med textmedierat språk i sina liv. De skriver att det finns mönster i hur läsande och skrivande praktiseras i specifika situationer och understryker att alla textaktiviteter är situerade i ett socialt sammanhang, där deltagarna också tar med sig sin kulturella kunskap in i en aktivitet (Barton & Lee, 2013). Att till exempel hitta bilder online, skriva i ett digitalt dokument, spela ett spel eller att skriva tillsammans med en vän innebär förhandlingar om hur olika komponenter i en text sätts samman i ett specifikt socialt sammanhang.

Således är literacy en process som uppstår och kan studeras i aktiviteter. Aktiviteterna inkluderar våra kroppar och de sammanhang vi befinner oss i, samt de redskap vi använder oss av för att skapa mening. De aktiviteter som studeras i denna avhandling handlar främst om skrivande. ”Skrivande” tolkas i denna avhandling som vidare än skapande av alfabetisk skrift. En text kan även innehålla andra integrerade element, så som ljud, layout, utrymme, färg, form eller textur. Exempelvis beaktas bildmässiga och dekorativa dimensioner ha en framträdande roll i alfabetiska texter.

Det är inte bara texternas utformning utan även hur de skapas som varierar eftersom människor använder skrivande och läsande på en mängd olika sätt, genom en mångfald av system samt i olika situationer och sociala sammanhang. Sefton-Green (2021) konstaterar att tiden vi lever i är präglad av en explosion i mängden och variationen av skrift. Digitalt meningsskapande karakteriseras av att texter oftast är sammansatta av flera olika uttryckssätt: textbaserat skrivande, film, fotografi, video, konst, musik, animation, kodning, för att nämna några. Dock ger skolan vissa typer av digitalt meningsskapande större legitimitet, exempelvis digitalt skrivande. Sefton-Green (2021) hävdar emellertid att vad som

räknas som skrivande måste omdefinieras på grund av det prisma av skrivande som digitaliseringen skapat.

Att utveckla literacy som en social praktik för att kommunicera, göra sig förstådd och förstå andra kan ses som nära kopplat till identitetsutveckling (Gee, 1999; Laursen & Fabrin, 2013; McLean, 2010). Genom att också förstå literacy som en del av identitetsskapandet är det möjligt att urskilja samband mellan elevers sätt att engagera sig i klassrummets literacypraktiker och deras identitetsutveckling (Laursen & Fabrin, 2013).

The New London Group introducerade *multiliteracies* 1996. Genom att uppmärksamma vikten av flerspråkighet i klassrummet, tar The New London Group (1996) upp behovet av mångfald och pluralitet i tolkningen av vad som är text utifrån ett mångkulturellt och mångspråkigt samhälle. Multiliteracies har använts av forskare som Cope och Kalantzis (2009), Jewitt (2008), Lotherington och Rahemtula (2017), Mills (2009) och Serafini och Gee (2017). Genom att inkludera multimodala textaktiviteter, exempelvis ljudbaserade, visuella, språkliga, rumsliga, erbjuder multiliteracies en bredare ingång till literacy, som tidigare var främst lingvistisk. Serafini och Gee (2017) betonar behovet av att samtidens skolor fokuserar på ett bredare utbud av läs- och skrivkunskaper än bara traditionella läs- och skrivfärdigheter.

Flerspråkighet

Flerspråkighet kommer i avhandlingen att tolkas utifrån sin bredaste definition, det vill säga ”all samexistens eller samtidig närvaro av två eller flera språk, inom eller utom språkinlärningssammanhang” (Buendgens-Kosten & Elsners, 2018, s. xii). Definitionen lägger grunden för att betrakta flerspråkighet som en möjlighet snarare än som ett hinder för meningsskapande (García & Wei, 2014). En positiv syn på flerspråkighet har lyfts fram av flera forskare som en förutsättning för skolframgång för flerspråkiga elever (Duek, 2017; Lindberg & Hyltenstam, 2013; Torpsten, 2013; Wedin, 2011). För att kunna diskutera och belysa begreppet flerspråkighet och inte bara konstatera att flerspråkighet är en resurs, behövs även ett kritiskt perspektiv. Blackledge och Creese (2010) understryker att ett kritiskt perspektiv på flerspråkighet är nödvändigt för att kunna synliggöra hur språket används i konstruktionen och reproduktionen av sociala skillnader. Det kritiska perspektivet synliggör hur språk kopplas till frågor om makt, delaktighet, social rättvisa och elevers agens. Ett kritiskt perspektiv uppmärksammar språkprocesser som går utanför ontologiska ramar (Finnegan, 2015), vilka annars kan avfärdas som ”icke-korrekta” och dess talare kan diskrimineras för att språket bryter mot uppfattningar om vad språk är. Sahlée (2017) gör en uppdelning mellan en

traditionell språksyn och en alternativ språksyn. I förstnämnda kategori ses språk som separerbara enheter medan den alternativa språksynen istället ser språk som aktiviteter snarare än fasta kategorier.

Elever ges större eller mindre möjlighet att utveckla sina *flerspråkiga repertoarer* i sitt meningsskapande. I avhandlingen ska flerspråkiga repertoarer förstås som helheten av individers språkliga resurser (Blommaert, 2017). För att förstå hur elevers flerspråkiga repertoarer tas i bruk i digitalt meningsskapande har jag använt mig av begreppet *flerspråkig palett* (Anderson et al., 2017). Begreppet flerspråkig palett använder jag utifrån den tolkningsram Anderson et al. (2017) skriver fram. Genom begreppet flerspråkig palett uppmärksammas fler aspekter av meningsskapandet än de verbala. Den flerspråkiga paletten inramar också hur elevernas flerspråkiga repertoarer och kulturella erfarenheter ges uttryck i meningsskapande. Det kan handla om alltifrån ord, utryck, bilder, ljud, design och layout. Verbalspråk står inte för sig själv utan är oupplösligt sammanflätat med andra kommunikationssätt, som gester, kroppsspråk, bildspråk samt genom artefakter och taktil kommunikation (Finnegan, 2015).

Även om den digitala produkten inte alltid återspeglar hela paletten, är den meningsskapande processen av vikt för elevernas möjligheter att uttrycka sin flerspråkiga palett. Begreppet flerspråkig palett ringar in de verbala, de multisensoriska och de visuella uttrycken i meningsskapandet som alla bidrar med flerspråkiga resurser på olika sätt. När jag använder begreppen *digital teknik*, *digitala resurser* och *digitala verktyg* syftar jag på de redskap som medierar digitalt meningsskapande (Hubbard, 2009). Vad det innebär att använda digital teknik för att stödja inlärningen av ett nytt språk förklaras av Beatty (2010) som varje process där en elev använder digital teknik och som resultat av det får sitt språk att växa.

Genom att studera elevers möjligheter till agensskap inom läs- och skrivaktiviteter kan även nya sätt att använda språk, att vara på och att lära sig uppmärksammas (Lewis et al., 2007). Både Baynham (2006) och Lewis et al. (2007) skriver om elevers *agens* som deras känsla av att de själv kan ta initiativ och påverka. För detta krävs att maktstrukturer förhandlas i undervisningen (Baynham, 2006; Lewis et al., 2007). Begreppet agens konceptualiseras i avhandlingen som det handlingsutrymme andraspråksundervisningen bör skapa för elever i textskapandet (Baynham, 2006; Lewis et al., 2007).

Skriftspråkliga begrepp

När jag studerat elevers skrivande har jag använt begrepp som är mer specifikt inriktade på skriftspråk och som står för en syn på språk som mer formaliserad.

Dock är avsikten med att använda begreppen att knyta samman analytiska begrepp för skriftmedierat språk med analytiska begrepp för flerspråkighet och translanguaging. Genom att använda begreppen skrivkompetens, textuell kompetens, skrivrörlighet, texttyp, textmedvetenhet och multimodal textmedvetenhet har jag försökt att få syn på hur elevers flerspråkiga paletter tas tillvara i deras skrivandeaktiviteter. När jag använder dessa begrepp för analys av skriftspråk gör jag det med utgångspunkt i ett flerspråkighetsperspektiv och de begrepp jag lyft i tidigare avsnitt.

Jag använder begreppet *skrivkompetens* för att diskutera den kompetens elever utvecklar utifrån undervisningens upplägg, bland annat genom gemensam textkomposition, läsande av olika sorters texter, dialog och metasamtal kring skrivandet. *Textuell kompetens* ska i avhandlingen förstås som regler för hur språk organiseras i längre enheter för att göra budskapet förståeligt för mottagaren (Wedin, 2011). Kring förmågan att röra sig kring ett innehåll i sitt skrivande använder jag Libergs (Liberg, et al., 2010; Liberg, 2020) begrepp *skrivrörlighet*. Det är en återspegling av Judith Langers (2011) teorier om läsning där läsning beskrivs som en rörelse in i, i och mellan textvärldar. Skrivrörlighet innebär förmågan att kunna röra sig i, arbeta med och förstå texter utifrån olika positioner (Liberg, et al., 2010).

Begreppet *texttyp* tillämpar Hellspong och Ledin (1997) främst på brukstexter medan Olin-Scheller (2006) och Schmidt (2021) även använder begreppet för fiktionstexter. Det är på det senare viset de används i avhandlingen. De texttyper Gibbons (2009) förknippar med skolan är återgivande, narrativa/berättande, beskrivande, instruerande, diskuterande/argumenterande. I avhandlingen fokuseras texttyperna återgivande och narrativa/berättande.

Textmedvetenhet ringar in förmågan att känna igen texter och deras innehåll, struktur och funktion (Hallesson, 2016). Textmedvetenhet innebär att eleverna har ett metaspråk för att namnge och etikettera ett begrepp, samt att de kan utveckla och tillämpa den metaspråkliga kompetensen i ett sammanhang (af Geijerstam & Wiksten Folkeryd, 2020). Christensen (2016) har skrivit om texmedvetenhet i relation till multimodala texter och utvecklat begreppet ”multimodal tekstforståelse” (s. 12). Detta har jag valt att översätta till *multimodal textmedvetenhet*.

Disposition och material

Denna avhandling innehåller fyra artiklar, där artikel I bidrar till att svara på den första forskningsfrågan, det vill säga vad det innebär för lärare som undervisar

nyanlända lågstadieelever att använda digital teknik i sva-undervisning när den bedrivs parallellt med undervisning i ämnet svenska. Artikel II och artikel III besvarar den andra forskningsfrågan: vilken betydelse lärares orkestrering och stöttning av nyanlända elevers digitala meningsskapande har och hur kan det förstås utifrån ett flerspråkighetsperspektiv. Artikel II, III och IV ger tillsammans svar på forskningsfråga tre: hur nyanlända elever skapar mening med digital teknik och hur flerspråkiga uttryckssätt möjliggörs i meningsskapandet.

Artiklarna är:

i. Hell, A., & Sauro, S. (2021). Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived.*CALICO Journal*, *38*(2), 202–221. https://doi.org/10.1558/cj.41169
ii. Hell, A., Godhe, A-L., & Wennås Brante, E. (2021). Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning. *The EuroCALL Review*, 29(1), 2- 18. https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12859
iii. Hell, A. I. G. (2022). Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (3), 130–159. https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.6
iv. von Knorring, A.I. (Manus). Nyanlända elevers flerspråkiga palett inom digital textproduktion.

Artikel I var en samproduktion med min handledare, docent Shannon Sauro. Jag genomförde datainsamlingen och analysen. Sauro bidrog med erfarenhet inom det belysta problemområdet. Jag genomförde huvuddelen av skrivandet med kontinuerligt stöd från medförfattaren och vi genomförde revideringsprocessen tillsammans. Artikel II var en samproduktion med mina andra handledare, docent Anna-Lena Godhe och docent Eva Wennås Brante. Jag ansvarade för datainsamlingen och den initiala analysen, där medförfattarna var ett stöd i den fortsatta analysen. Vi närmade oss problemområdet artikeln belyser tillsammans i dialog. Jag genomförde huvuddelen av skrivandet och övriga medförfattare bistod med löpande feedback, både i dialog och i text. Vi samarbetade även i revideringsprocessen. Artikel III och IV har jag författat på egen hand.

Avhandlingen innehåller sju kapitel. Detta kapitel (kapitel 1) introducerar avhandlingen, bakgrunden samt centrala begrepp, beskriver problemet, syftet och forskningsfrågorna. Kapitel 2 diskuterar hur teorierna som omsätts i avhandlingen används för att förstå problemområdet samt hur olika teorier

relaterar till varandra. Kapitel 3 diskuterar vad digitalt meningsskapande och flerspråkighet innebär för nyanlända/flerspråkiga elever utifrån tidigare forskning. Kapitel 4 beskriver metodologin som använts för att undersöka problemet, inklusive datainsamling, analysprocesser och etiska överväganden. Kapitel 5 sammanfattar resultaten av artiklarna. Kapitel 6 ställer artiklarnas resultat i relation till avhandlingens forskningsfrågor. Kapitel 7 innehåller en avslutande diskussion, förslag på vidare forskning och slutsatser.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Ontologiska och epistemologiska utgångspunkter

Det första steget i forskningsprocessen är att fundera över vad som tas för givet för att därefter problematisera det oproblematiserade (Åsberg, 2001). Jag har försökt att förhålla mig kritiskt till både min världsåskådning och min livsåskådning i samband med att avhandlingsstudien planerades. Trots det, är jag medveten om att de medverkande deltagarnas röster, avhandlingens metodologi och teorierna som används är filtrerade genom mig. Jag påstår således inte att jag presenterar en allmänrådande sanning när jag skriver fram kontexten för nyanlända elevers digitala meningsskapande i sva. Snarare är min utgångspunkt att alla delar av forskningsprocessen hänger ihop, vilket gör det möjligt att inte bara tala om situerad kunskap (Haraway 1988), utan också om situerad metodologi (Geertz, 1973).

Genom att tala om kunskap som situerad belyses föreställningen om den objektiva vetenskapen och den sanna kunskapen utifrån ett intersektionalitetsperspektiv (Haraway, 1988). Det vill säga att ”sanningar” om verkligheten alltid är beroende av kontexten de skapades i och vem som gjorde dem till sanningar. Föreställningen om omvärlden påverkas av faktorer såsom exempelvis genus, klass, etnicitet, religion, ålder, funktionsvariation och samspelet mellan dessa. Harraway (1988) skriver att vissa föreställningar om världen ges företräde framför andra utifrån en hierarkisk organisering. Enligt Harraway (1988) har den vite mannens ontologi utgjort normen för vad som anses vara objektiva sanningar om världen. Detta skapar den så kallade ”osynliga kunskapen” och privilegier som är förbundna med denna verklighetsuppfattning hålls i det fördolda. Genom att en viss världsåskådning framställs som objektiv,

kan inte de bakomliggande maktstrukturerna undersökas, eftersom de gjorts osynliga (Haraway, 1988).

I avhandlingen produceras situerad kunskap genom situerad metodologi, representerad av avhandlingens etnografiska inriktning. Även synen på lärande som presenteras utgår från en kontextuell syn på hur människor lär. Med detta menas att jag ansluter mig till uppfattningen att människor inte processar information på ett abstrakt sätt, utan agerar mestadels utifrån vad som ter sig rimligt i en situation och vad de i den specifika miljön upplever som rimligt (Säljö, 2022). Med andra ord är vi som individer responsiva till hur vi uppfattar en situation och vårt tänkande är situerat i socialt förankrade praktiker. Situerade praktiker påverkas av kulturella aspekter som makt, tillgång, agens och inte minst språk. Den situerade synen på lärande som jag för fram här medför även en situerad syn på språk i avhandlingen. Utgångspunkten blir då att olika språk eller språkvarianter är situerade både i en social kontext och i de praktiker som skapats i dessa under en lång tid, samt i hur diskurser om kontexten är situerade i människors medvetande och handlande (Hult, 2014).

Redan för dryga 20-talet år sen förde Silverstein (1996) fram att en språklig standardisering ligger till grund för konstitutionen av vårt språkliga samhälle. Standardiseringen påverkar strukturen i hela samhället genom att vissa språkliga praktiker institutionellt värderas högre än andra. Följaktligen är det relevant att synliggöra vilka språkliga praktiker som tystas i en standardiseringsprocess. Bland forskare inom flerspråkighet, andraspråksforskning och translanguaging pågår ett arbete med att bestrida dominerande ideologier och ontologier kring språkforskningen generellt (Gurney & Demuro, 2019) och kring andraspråksforskningen specifikt (May, 2019). Gurney och Demuro (2019) uppmanar till reflexivitet av hur föreställningar om språk medieras – ideologiskt, sociopolitiskt och metodologiskt. Exempelvis diskuteras inte enspråkighet på samma sätt som flerspråkighet. Språkideologier handlar alltså inte bara om språket självt utan kan även kopplas till identitet, estetik, moral, epistemologi och ontologi. På så vis innefattar språkideologier inte bara språkets användning utan också själva uppfattningen om världen (Schieffelin, Woolard, & Kroskrity, 1998).

Jag fortsätter detta kapitel med att diskutera epistemologiska frågor – det vill säga *kunskapande*. Detta gör jag utifrån sociokulturella perspektiv på kunskap.

Sociokulturella perspektiv

Sociokulturella perspektiv är en övergripande benämning på flera närbesläktade teorier om människors lärande och utveckling. Enligt Jakobsson (2012) kan alla teoretiska ramverk som relateras till sociokulturella perspektiv på lärande på något sätt sammankopplas med, eller ha sitt ursprung i arbeten av Lev Semenovich Vygotskij[5] under några år efter första världskriget.

Roger Säljö knyter i sina resonemang kring lärande an till Vygotskijs teorier. Säljö skriver bland annat att i Vygotskijs intresse låg att förstå hur människor utvecklar förmågor som är kulturella till sin karaktär, som att läsa, skriva, räkna, resonera abstrakt och lösa problem. Genom att studera hur människor använder redskap eller verktyg för att förstå, agera och interagera i omvärlden och hur människor tar till sig, eller approprierar, de medierande redskapen finns det möjlighet att närma sig hur människor lär sig (Säljö, 2020). Språk är ett medierande redskap, ett dynamiskt och ständigt utvecklingsbart teckensystem som samspelar med andra uttrycksformer (Säljö, 2020). I språk, skriver Säljö, finns det enligt Vygotskij ingen konflikt mellan exempelvis bild, talat eller skrivet språk. De är delar av vår förmåga att mediera världen och de är beroende av varandra (Säljö, 2020).

Kunskap ser Säljö inte som något som överförs mellan människor utan som en process som vi deltar i (Säljö, 2020). Lärande beskrivs utifrån sociokulturella perspektiv som att människans förmågor utvecklas genom deltagande i sociala praktiker där *sociokulturella redskap* används. Redskapen är antingen intellektuella och språkligt representerade eller materiella och representerade genom artefakter. Dock överlappar dessa och det finns ingen tydlig gränsdragning mellan de olika typerna av redskap (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Säljö, 2010). Säljö (2022) utvecklar resonemanget i följande citat:”[v]årt tänkande sker med redskap i analogi med hur vi använder redskap när vi engagerar oss i fysiska aktiviteter” (s. 97). En central tanke inom ett sociokulturellt perspektiv blir då att förstå hur människor interagerar med de tillgängliga kulturella produkterna och hur dessa påverkar och driver lärprocesser (Jakobsson, 2012).

Mediering

Inom sociokulturella perspektiv studeras lärande i relation till de språkliga, sociala och kulturella resurser och artefakter som personer använder sig av.

[5] Jag använder den vanligaste translitterationen till svenska av Vygotskijs namn, som enligt Säljö (2022) också påbjudits av biblioteksvärlden. Liksom Säljö, kommer jag vid referenser på engelska behålla Vygotsky.

Mediering är därvid ett centralt begrepp som fångar in samspelet mellan människors tänkande, handling och de kulturella resurserna (Säljö, 2022). En viktig aspekt av mediering är att den sker mellan människor i interaktion genom olika former av kommunikation, både verbal och icke-verbal (Säljö, 2022). Enligt Jakobsson (2012) saknar begreppet mediering en bra svensk definition men kan beskrivas som att de kulturella resurserna förmår att ”aktivera”, ”trigga” eller ”driva” tänkande och handling framåt (s. 153). Människan blir till som en tänkande individ genom att delta i kommunikation med andra och genom att bekanta sig med språk, tänkande, idéer och praktiker (Vygotsky, 1978). Språket anses vara det allra viktigaste redskapet för att agera och interagera med omvärlden samt för att kommunicera och skapa mening (Säljö, 2010; Vygotsky, 1978).

Appropriering

Den grundläggande metaforen för lärande i den sociokulturella traditionen är appropriering. Detta begrepp kan översättas med ”ta till sig”, ”låna in” och ”göra till sitt” (Säljö, 2022). Appropriering, som i avhandlingen kan läsas synonymt med lärande, är en gradvis process som kan ses som ”en successiv tillvänjning av att kunna utföra en handling och/eller använda ett redskap – det handlar inte om att ”ta in” något som existerar fixt och färdigt ”där ute” i en text eller någon annanstans” (Säljö, 2022, s. 103). Människor använder inte alla verktyg likadant och förstår inte saker exakt på samma sätt, därmed innebär appropriering också att individers förutsättningar och tidigare erfarenheter påverkar förståelsen och användningen av redskap.

Att en elev lär sig att skriva innebär inte att hen tar till sig/approprierar delar av en förmåga som existerar i sig, utan att hen utvecklar ”skrivkompetenser” i situerade skrivpraktiker. Vad och hur vi lär är tätt sammankopplade (Säljö, 2022). Olika sätt att skapa mening och agera med kulturella redskap approprieras genom deltagande i situerade praktiker. Det innebär i förlängningen att färdigheten ’att skriva’ växer genom erfarenheter av att skriva i olika situerade praktiker där eleven succesivt approprierar användningen av redskap i relation till den sociala kontext som aktiviteten utförs i. Inom sociokulturella praktiker framhålls vikten av stöttning för kunskapsutveckling.

Relationen mellan stöttning och den närmaste utvecklingszonen

Två centrala begrepp för språk- och literacyutveckling utifrån den sociokulturella kunskapssynen är den närmaste utvecklingszonen[6] och stöttning. Utifrån den engelska översättningen av Vygotskijs verk beskrivs ZPD som:

> the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1987, s. 86).

I detta citat tolkas ZPD som skillnaden mellan vad en elev kan klara utan stöttning av en mer erfaren person och vad eleven klarar med stöttning. Därmed definieras zonen som avståndet mellan individens aktuella utveckling då det gäller att lösa problem på egen hand och den utveckling som kan ske under vägledning av mer erfarna individer. Undervisning bör bedrivas i den närmaste utvecklingszonen eftersom stöttningen ska leda till nya färdigheter och nivåer av förståelse.

Mer precist handlar stöttning om att förstå den vuxnes betydelse för barns problemlösning (Wood et al., 1976). Stöttning kan tolkas som att det i kunskapsbygget används tillfälliga stödstrukturer[7]. När eleven kommit vidare i kunskapsbygget flyttas stödet för fortsatt utveckling i den proximala utvecklingszonen. I början av varje ny läroprocess behöver eleven mycket stöttning men i takt med att eleverna ökar sin förståelse bör stöttningen minska. Att ge stöd och att modellera färdigheter är två centrala områden för utveckling av andraspråk, enligt Hammond och Gibbons (2005).

Stöttning och ZPD har beröringspunkter men samtidigt finns det en viss nyansskillnad i användning av begreppen. De två begreppen, stöttning och ZPD, är ursprungligen baserade på olika metaforer för växande (Säljö, 2022; Xi & Lantolf, 2021) och ringar därmed in olika skeenden i lärandet (Xi & Lantolf, 2021). Stöttning härrör från en arkitektonisk metafor med ”byggnadsställningar” som stödjer eleverna när de lär sig ett mer eller mindre förutbestämt innehåll. ZPD, å andra sidan har sitt ursprung i en jordbruksmetafor[8] där trädens fruktkart mognar när de sköts av odlare. Kvaliteten på frukten beror på kvaliteten på den skötsel de ges vid kritiska punkter i utvecklingsprocessen (Xi & Lantolf, 2021). Om stöttning återspeglar en holistisk syn på lärande kan det sammankopplas med ZPD. Det kan också förstås som separat från idén om ZPD om eleverna ska ta in,

[6] The zone of proximal development (ZPD)
[7] Stödstrukturer benämns ofta på engelska som *scaffolding* (byggnadsställning) och översätts i avhandlingen till stöttning.
[8] Enligt Vygotsky (2011)

eller reproducera något som, enligt Säljös (2022) formulering, är fixt och färdigt där ute.

I senare översättningar av Vygotskijs (2011) verk föreslås att ZPD handlar om att identifiera skolelevers utveckling och approriering som processer som är på väg att mogna, snarare än de processer som redan har mognat. Det vill säga att lärare genom att studera produkter, som resultat på prov eller liknande, inte kan förstå de processer som leder fram till lärande (Säljö, 2022). Enligt ZPD är det själva processen som är betydelsefull eftersom en produkt i sig egentligen säger lite om lärprocessen (Säljö, 2022).

Säljös (2022) och Xi och Lantolfs (2021) resonemang kring ZPD har varit vägledande för den uppfattning om ZPD som återspeglas i avhandlingen. Det vill säga att jag ställer mig bakom tanken att det i ”idén om en utvecklingszon finns närmast en hel människosyn” (Säljö, 2022, p. 105). Säljös citat tolkar jag som att lärandet måste förstås i relation till hela individen; lärande är inte avgränsat till inlärning av specifika sakkunskaper utan lärande behöver bli en del av individens jag.

Meningsskapande

Människan är en meningsskapande varelse (Säljö, 2022). När elever läser en text, diskuterar med sina kamrater eller hanterar ett tangentbord är de engagerade i meningsskapande. Det vi hör, ser och prövar på tillskriver vi mening. Att skapa mening blir utifrån detta perspektiv en fråga om att förhålla sig till, och interagera med omvärlden och därigenom att lära.

På en semantisk nivå kan meningsskapande innebära att socialiseras in i kulturellt diskursiva meningssystem. Denna idé vidareutvecklades av Vygotskij (1986) i hans reflektion om förhållandet mellan språk och tänkande. Meningsskapande är den process genom vilken ord, med socialt given betydelse, organiserar tänkandet och hur tänkande ger liv åt ord. Meningsskapande sker både i den lokala interaktionen, inklusive de roller som deltagarna förhandlar och de bredare sociala och kulturella sammanhang som meningsskapandet sker inom (De Fina & Georgakopoulou, 2014).

Det förekommer olika definitioner av begreppen meningsskapande (*meaning-making*) och *sense-making* utifrån forskares tolkningar av Vygotskij (1978; 1986) Enligt Zittoun och Brinkmann (2010) definieras meningsskapande som den socialt givna betydelsen av hur ord används och förstås, medan *sense-making* ringar in den subjektiva känsla som kan skapas genom språk hos en person, på en given plats och ett givet ögonblick. Skantz Åberg (2018) skriver att begreppet

meningsskapande enligt Vygotskij syftar till en fast, kollektivt förankrad, förståelse av ord. *Sense-making* hävdar Skantz Åberg (2018) är dynamiskt och ger tillåtelse till olika tolkningar av situationer. Enligt min förståelse går det att tolka begreppen som integrerade i varandra. I varje situation där språket används finns på förhand givna betydelser och ramar medan språket samtidigt är en individuell process som kan omförhandlas och omskapas. Därför kommer jag att använda begreppet meningsskapande i en vidare bemärkelse som inkluderar båda dessa aspekter.

Avhandlingen studerar elevers digitala meningsskapande. Det digitala meningsskapandet sker i samspel med olika språkliga representationer och medierande redskap (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Selander & Rostvall, 2010; Säljö, 2014). Dels sker meningsskapande i interaktion med omgivningen och medierande verktyg, dels är processen omvänd så omgivningen och de medierande verktygen utvecklas genom människors meningsskapande (Lantz-Andersson & Säljö, 2014). I avhandlingen studeras meningsskapande för att i det finna tecken på utveckling av förståelse och lärande.

Utforskande meningsskapande

I avhandlingen fokuseras utforskande meningsskapande vilket bygger på Murray (1972) som skriver att elever genom språket upptäcker världen och sig själva. Grundidén är, enligt Murray, att meningsskapande motiverar och att meningsskapande i mer komplexa former skapar möjlighet för lärande där elever ges förutsättningar för att tänka på djupet (Murray, 1972). Utforskande meningsskapande bör förstås som en kreativ *process* och inte en produkt. I utforskande meningsskapande finns det utrymme för elever att använda olika språkliga resurser för att skapa sig själva i samverkan med omgivningen, eller, som Drotner uttrycker det, en kreativ meningsskapandeprocess ”åbner for, at vi kan forstille os en bredere och anderledes virkelighed” (Drotner, 2001, s.70). Syftet med avhandlingen är att bidra med kunskap om kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande. Ett utforskande meningsskapande är avgörande för det utrymme elever behöver för att språket ska växa.

Multimodalitet

Avhandlingens studier har även ett socialsemiotiskt eller multimodalt perspektiv (se exempelvis Kress & Van Leeuwen, 2006; Selander, 2017). Multimodalitet riktar fokus mot de olika symboler människor använder för att kommunicera med varandra och för att uttrycka sig (Kress, 2009). Människan, förklarar Selander

(2017) är en multimodal teckenskapare som ständigt utvecklar nya sätt att uttrycka sig. I det multimodala perspektivet riktar sig intresset för meningsskapande mot hur vi använder olika *modes* (hädanefter modalitet) och *media* (Selander, 2017). En *modalitet* definieras generellt som välkända sätt att kommunicera inom en kultur. Exempel på *modaliteter* är skrift, kroppsspråk, bilder, video, typsnitt och färg och även interaktionen mellan dessa (Jewitt, 2013).

Inom det multimodala perspektivet analyseras sambanden mellan olika modaliteter, som text, bild och ljud. Bezemer och Kress (2008) förespråkar ett dynamiskt tolkande av begreppet multimodalitet. De hävdar att vad som räknas som modalitet är en fråga som bör utgå från samhällets behov. I dagens skola, till exempel, behöver elever dels förstå multimodala uttryck och dels kunna producera kommunikation som inte endast är verbalspråklig (Elf et al., 2018). Dessutom behöver mångfalden av samverkande eller motverkande teckensystem uppmärksammas av både lärare och elever (Selander, 2017). Kombinationen av exempelvis layout, bilder och färger i olika multimodala kompositioner, eller olika betoningar i tal, gester och ansiktsuttryck, påverkar innebörden av kommunikationen (Selander, 2017). Den ökade tillgången till digitala artefakter har skapat större möjligheter att inkludera olika modaliteter i undervisningen och inte fastna i en snäv tolkning av meningsskapandeprocessen där fokus ligger på det talade och skrivna språket (Sofkova Hashemi et al., 2020).

Olika modaliteter kan ge utrymme för mer eller mindre flerspråkiga uttryckssätt. Det har varit av vikt att i avhandlingen studera både hur modaliteter används i digitala meningsskapandeprocesser och hur elever och lärare tolkar, engagerar sig i, eller använder gemensamma kompositioner för att själva skapa mening. Både i analysen av elevers digitala meningsskapande och i deras egna digitala kompositioner är det viktigt att lägga märke till hur olika modaliteter kan bidra till hur den flerspråkiga paletten används.

I avhandlingen har jag studerat hur undervisningen skapat utrymme för flerspråkighet och agens i meningsskapandet. Meningsskapande som ger elever utrymme att utnyttja hela sin flerspråkiga repertoar är i högsta grad en multimodal process. Genom att flerspråkiga elever utnyttjar hela sin språkliga repertoar kan deras meningsskapande också bli viktigt för dem (García & Kleifgen, 2019). Multimodala uttryckssätt gynnar meningsskapande när flerspråkiga elever ges möjlighet att utnyttja sina flerspråkiga paletter i “spontaneous, impromptu, and momentary actions and performances” (Wei, 2011, s. 1224) med människor, föremål, platser och digitala plattformar.

I de empiriska undersökningarna som ligger till grund för denna avhandling har jag strävat efter att se på meningsskapande genom en translanguaging-lins. Det innebär att min uppmärksamhet riktats mot den komplexa process genom vilken flerspråkiga elever använder sina meningsskapande resurser för att tolka och producera digitala multimodala texter.

För ungefär 20 år sedan skrev Kress och Van Leeuwen (2001) att elever inte i tillräcklig grad får arbeta med olika modaliteter, trots det förändrade textlandskapet. Bagga-Gupta et al. (2013) påtalade drygt 10 år senare att elever möter en undervisning som är mer och mer modalitetbaserad och digital, men att det flerspråkiga perspektivet ofta osynliggörs i undervisningen. Vad det förändrade textlandskapet betyder för andraspråksundervisning har undersökts av Chen (2012; 2013) genom att utifrån ett sociokulturellt perspektiv belysa hur begreppet identitetsskapande relaterar till begreppen flerspråkighet, multimodalitet och digital teknologi. För att sambandet mellan dessa begrepp ska bli tydligt behöver språk ses som rörliga, flytande och under ständig förhandling, eftersom nya teknologier också innebär nya sätt att skapa mening (Blommaert, 2011; Deumert, 2014).

FORSKNINGSÖVERSIKT

Detta kapitel är indelat i fem delar. Det inleds med en översikt över forskning om flerspråkig undervisning. Därefter redogörs för forskning om elevers textskapande i svensk skola. Det följs upp med ett avsnitt om stöttning av nyanlända elever i Sverige. Avsnittet som följer fördjupar kunskapen om digital teknik i språkundervisning. Sista delen behandlar forskning om nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik.

Flerspråkig undervisning

I Laursens (2019) tioåriga forskningsprojekt *Tegn på sprog* (TEPS) följde en grupp forskare 267 danska elever från årskurs noll till årskurs nio för att studera språkutveckling och språklig diversitet i skolan. Redan tidigt i projektet såg forskarna ett behov av att undersöka hur flerspråkiga elever rör sig mellan flera språk, modaliteter och skriftspråk i sin läs- och skrivutveckling. Forskarna uppmärksammade även vikten av att elever klarade av den primära litteracitetsutvecklingen under de första skolåren, eftersom förväntningarna på elevernas lärandeprocesser förutsatte detta högre upp i skolåren. Därför utvecklade lärare och forskare tillsammans läs- och skrivundervisning i årskurserna 1–3. Elevernas olika språk integrerades i undervisningen, till exempel när eleverna i en förskoleklass arbetade med klassens alla språk under skrivaktiviteter (Laursen, 2019). Translanguaging bidrog till att öka elevernas insikt om den alfabetiska koden och att skapa intresse för skriftspråket. TEPS-projektets resultat talar för att translanguaging, att använda olika modaliteter och att tala om meningsskapande istället för kommunikation på avgränsade språk, är faktorer som positivt bidrar till flerspråkiga elevers läs- och skrivutveckling. Samtliga publikationer från TEPS-projektet visar hur barn använder alla sina semiotiska resurser skickligt och kreativt. När flerspråkiga elever navigerar

mellan olika tecken och semiotiska resurser från olika skriftspråk kan de utforska och konstruera potentiella flerspråkiga identiteter (Laursen 2019). Enligt Laursen (2019) finns ett stort behov av att rikta en ökad uppmärksamhet mot de sociala faktorer som är knutna till att lära och att använda flera olika språk och modaliteter.

The Douglas Fir Group (DFG) (Atkinson et al., 2016) har försökt skapa ett ramverk för andraspråksundervisning i en flerspråkig värld. I detta ramverk diskuterar de 15 forskarna även hur de skulle kunna skapa en rikare, mer flerdimensionell förståelse för andraspråksundervisning. De påpekar att flerspråkighet inte är något nytt i samhället men att globaliseringen, digitaliseringen och den flerspråkiga vändningen inneburit nya sätt att se på flerspråkighet. Sammantaget fokuserar DFG-ramverket (Atkinson et al., 2016) och Ortega (2017) på att lärarens förhållningsätt till flerspråkighet är av största vikt för att skapa en gynnsam andraspråksundervisning. Ontologier kring språk måste diskuteras och ifrågasättas för att inte utgå från ett eurocentriskt perspektiv i andraspråksundervisning (Ortega, 2017). Eftersom språkinlärning är en situerad praktik behöver lärare uppmärksamma att det finns mer än en väg att gå för elever. Gynnsam andraspråksundervisning utgår från ett sociokulturellt perspektiv och tar samtidigt utgångspunkt i att språkinlärning är en del av identitetsskapandet. På så sätt kan alla elevers språkliga erfarenheter ses som en resurs för det fortsatta lärandet (Atkinson et al., 2016)

Elevers textskapande i den svenska skolan

Avhandlingen behandlar frågor som rör kontexten för nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik. En betydelsebärande del av denna kontext är elevernas textskapande och de texter de skriver. Redan 2007 visade Fast, i sin etnografiska studie om sju elevers textaktiviteter under tre år, att barns uppväxtmiljöer påverkar hur de kommer i kontakt med text. Vissa elevers erfarenheter accepteras i klassrummet medan andra elevers erfarenheter inte plockas upp i undervisningen, exempelvis erfarenheter relaterade till digital teknik (Fast, 2007).

Tidigare studier visar på att begränsade möjligheter för skrivande leder till svårigheter för nyanlända elever att utveckla textuell kompetens (Wedin, 2011b). Wedin (2011a; 2017; Wedin & Stenbäck, 2020) har under många år bedrivit forskning som berör sva-elevers textpraktiker. I en longitudinell studie med etnografiskt perspektiv har Wedin (2011b) följt tre elever under tre år. För de elever som inte utvecklat textuell kompetens i slutet av år tre synliggör Wedin

(2011b) att skriftspråksundervisning på ett språk eleverna ännu inte behärskade på tillräcklig nivå, bidrog till svårigheter med literacyaktiviteter under de tre första skolåren. Wedin (2011b) understryker att textuell kompetens sällan övas för elever som inte har tillräckligt skrivförmåga för att själva kunna skriva längre texter.

Flera studier visar även att nyanlända elever får litet utrymme att skapa egna texter i skolan (Winlund et al., 2019; Skoog, 2012). I fallstudien utförd av Winlund, Lyngfelt och Wengelin (2019) observerades två nyanlända elevers literacypraktiker i sva under tio veckor. Winlund et al. (2019) kunde se att det var de elever som redan kommit långt i sin läs- och skrivinlärning som fick arbeta med mer elevstyrda textaktiviteter där de fick träna på att skriva längre texter. De nyanlända eleverna arbetade med styrda uppgifter, främst i arbetsböcker med syfte att träna på svenska. I de fall de båda nyanlända eleverna ägnade sig åt eget textskrivande skedde detta till stor del genom att skriva av texter utan att egentligen förstå innehållet (Winlund et al., 2019). Även i Skoogs (2012) studie om hur det tidiga skriftspråkslärandet kan konstrueras i förskoleklass och åk 1 framkommer att skrivrepertoarerna begränsas för elever som inte ansågs ha kommit så långt i sin literacykompetens.

Bergh Nestlog (2017) kommer i sin studie av flerspråkiga lågstadieelevers textskapande, fram till att undervisningen kännetecknas av en strävan att eleverna ska få många tillfällen att använda muntligt och skriftligt språk. Mycket av elevernas skrivande är baserat på utflykter och experiment i klassrummet inom något specifikt tema. De gemensamma upplevelserna används sedan som utgångspunkt för eget skrivande av texter i olika texttyper, ofta med utgångspunkt i fotografier som läraren tagit på eleverna (Bergh Nestlog, 2017). I denna form av textaktiviteter fördjupas inte frågor som handlar om textens syfte och läsare – det som rör den transaktiva textrörligheten (Bergh Nestlog, 2017). Lärare som undervisar i återberättande text behöver fundera över syftet med textaktiviteterna; är syftet att eleverna ska skriva för att lära eller att lära sig skriva texter i ämnet?

Reflekterande samtal om text och textskrivande lyfts fram som viktiga komponenter för att uppmärksamma elever på strategier när ord markeras som felstavade (Engblom et al., 2020) och för att utveckla metaspråkliga förmågor (Yassin Falk, 2017). Yassin Falks (2017) studie kring skrivundervisning i grundskolans åk 3 visar att metaspråkliga samtal pågår under varje textaktivitet, både inför ett skrivarbete och under skrivandets gång. Dock såg textsamtalens utformning olika ut beroende på vilken texttyp eleverna skrev inom (Yassin Falk, 2017). I arbetet med att skriva faktatext fokuserades samtalen främst kring texternas form och syftet med skrivandet lyftes inte i samtalen. Undervisningen

erbjöd en tydlig struktur för skrivandet vilket i sin tur ledde till att elevernas egna texter blev snarlika modelltexterna (Yassin Falk, 2017).

Stöttning av nyanlända elever i Sverige

Empiriska studier har genomförts kring stöttning av nyanlända elever i Sverige (Simola, 2019), kring stöttning i svenska som andraspråk (sva) (Colliander & Fejes, 2021; Hedman & Magnusson, 2020), kring stöttning av flerspråkiga elever i Sverige i andra ämnen än sva (Lupsa, 2022; Rubin, 2019) och kring stöttning i skrivande i olika ämnen (Danielsson & Ekvall, 2008). Samtliga studier pekar på att lärares stöttning är grundläggande för att: skapa förutsättningar för flerspråkiga elever att ta till sig kunskap i olika skolämnen; förstå de olika texter de möter i skolvardagen; samt att skapa egna texter.

I Simolas (2019) studie av en lågstadieklass med nio nyanlända elever, resonerar hon kring att lärare måste ställa höga krav för att utmana eleverna och för att skapa ett handlingsutrymme för dem. Några av de faktorer Simola (2019) pekar ut som stöttande för nyanlända elevers lärande är tydlighet och struktur, tillgänglighet och reflexivitet, samt höga krav och kognitiva utmaningar. Begreppet överdriven stöttning (Martin-Beltrán, Daniel, Peercy, & Silverman, 2017) kan ringa in stöttningsaktiviteter som styr nyanlända elevers arbete i den grad att eleverna får litet handlingsutrymme att själva skapa mening. Detta är en intressant aspekt av stöttningsbegreppet, dels att det bygger på en förutbestämd struktur och dels att elever ska ges ett handlingsutrymme som utmanar dem inom denna struktur. Balansen mellan överdriven stöttning och utmanande stöttning diskuteras inte av Simola (2019).

Roux Sparreskog (2018) för däremot fram ett kritiskt perspektiv på stöttning genom att poängtera att stöttning inte automatiskt låter eleverna arbeta i ZPD. I Roux Sparreskogs (2018) etnografiska fallstudie studerades språkfokuserad undervisning i tredjeklass i en mångkulturell svensk skola. Studien undersöker vilket stöd som erbjuds flerspråkiga elever under läs- och skrivlektionerna. För studiens nyanlända elever är lektionerna främst lärarledda med en tydlig struktur för lärarstöttning. Roux Sparreskogs (2018) resultat visar att elever behöver lärarens stöttning för att utmanas till utveckling, men att lektionsstrukturerna skapar litet handlingsutrymme för elever när de jobbar tillsammans eller själva, vilket gör dem rastlösa.

Nilson och Axelsson (2013) kom i en studie av nyanlända högstadieelever fram till att skolor med erfarenhet av flerspråkiga elever använder mer genomarbetade strukturer för stöttning i läs- och skrivinlärning, fler upprepningar och fler

förklaringar av abstrakt innehåll. Forskarna betonar att andelen flerspråkiga elever har ökat snabbt under de senaste åren, men att lärare inte fått någon fortbildning för att hantera elevförändringen och att det inte finns någon systematisk organisation för att bygga upp flerspråkighet i hela skolan.

För att synliggöra och inkludera flerspråkighet som en naturlig del av skolvardagen för yngre elever understryker Hofslundsengen et al. (2020) att själva lärandemiljön också måste främja flerspråkighet. Wedin och Wessman (2017) diskuterar att en övergripande språkpolicy i skolan kan öka möjligheten att ta tillvara andraspråkselevers erfarenheter och språkliga resurser i klassrummet. De understryker att det krävs dedikerade lärare i klassrummen, men även att det behövs riktlinjer som innefattar all personal, vilket även Lahdenperä (2003), Rosén och Bagga-Gupta (2013) och Wedin (2017) uppmärksammar. Språkpolicys och riktlinjer kan vara att använda translanguaging (Rosén, 2017; Torpsten, 2018).

Torpsten (2018) samt Karlsson (2019) drar slutsatsen att translanguaging ökar elevernas möjlighet att använda flerspråkighet som en resurs i lärandet. Ett viktigt fynd i Torpstens studie var att elevernas unika språkliga livsberättelser blev synliga genom translanguaging. Dock kan translanguaging framstå som en tillsynes enkel lösning på så komplexa fenomen som språk- och kunskapsutveckling. Karlsson lyfter fram att flerspråkighet som en resurs måste uppmärksammas i sociala sammanhang. Elever som hade gått en tid i gymnasieklassen och som följt och umgåtts med translanguagingpedagogiken, lärde sig strategier för att använda modersmålet som en resurs för att klargöra de olika klassrumsaktiviteter och de vanor som utgör undervisningen (Karlsson, 2019). Således blir inte flerspråkighet automatiskt en resurs i undervisningen utan lärare måste erbjuda elever strategier och ge stöttning för att elever ska kunna använda sin flerspråkighet som en resurs.

Digital teknik i språkundervisning

Redan för över 20 år sedan fann Lam (2000) utifrån resultaten av en flerårig etnografisk fallstudie i USA med fokus på tonåriga immigranters läs- och skrivpraktiker, att lärares konceptuella förståelser av flerspråkighet påverkar deras undervisning med digital teknik, vilka metoder de använder och hur de praktiskt undervisar. Konceptuella förståelser kan förklaras som det tankegods lärare bär med in i undervisningen och omsätter till didaktik (Scarino, 2014).

Genom elevintervjuer kom Lam (2000) fram till att undervisning påverkar hur elever ser på sin egen språkutveckling. När lärare utgick från ett bristperspektiv i

undervisningen upplevde de flerspråkiga eleverna en oro för sitt framtida liv eftersom de kände att de hade stora svårigheter med det engelska språket. Bristperspektivet kunde yttra sig genom att lärare lade stor vikt på att lära ut den korrekta språkliga koden, genom att använda grammatiktabeller och korrigeringar på elevernas uppsatser. När lärare istället fokuserade på elevernas meningsskapande, där digital teknik användes både med ett fantasifullt och ett kritiskt förhållningssätt till språk, fick eleverna en positiv syn på sin egen flerspråkighet och upplevde att de kunde dra nytta av sina tidigare kunskaper och erfarenheter (Lam, 2000).

Lärares konceptuella och didaktiska förståelser av digital teknik i undervisningen har förändrats under åren. Förändringarna har skett genom globaliseringen, tillsammans med utvidgade teorier om språk, kultur och lärande (Orlando, 2014; 2015; Scarino, 2014). Både Orlando (2014; 2015) och Scarino (2014) har undersökt språklärares förståelse för de förutfattade meningar som de tillför sin undervisningspraktik i flerspråkiga grund- och gymnasieskolor i Australien. I ett globaliserat samhälle behöver lärare vara reflexiva i sin tolkning av teknologi, språk, kultur och lärande genom att reflektera över sina egna undervisningspraktiker (Scarino, 2014). Dock uppfattas inte lärares intellektuella och pedagogiska överväganden alltid som viktiga i arbetet med digital teknik i klassrummet (Orlando, 2015).

Utifrån Orlandos (2014; 2015) fem år långa kvalitativa studie med 40 erfarna grundskole- och gymnasielärare i Australien framkom att den tidigare kunskap som lärare besitter kring exempelvis läs- och skrivinlärning, stundtals betraktas som oviktig av skolledning eller andra styrande organ på grund av att lärare numera ska inkludera teknik i denna process. En möjlighet att hantera lärares förändrade roller i det digitaliserade klassrummet är att använda lärares teoretiska resonemang kring digital teknik i undervisningen som ett intellektuellt kapital för att föra undervisningen och forskningen framåt (Orlando, 2015). Orlando (2014) pekar på att det inte är själva teknikanvändningen som lärarna uttrycker oro kring utan snarare hur de ska hantera de politiska och konceptuella dilemman som manifesteras genom integrationen av teknik i skolorna. Ett konceptuellt dilemma var hur lärarna kunde integrera teknik som en meningsfull pedagogisk praktik. Det var först när lärarna närmade sig dessa dilemman som fokus flyttade till utvecklingen av undervisningen i klassrummet. Orlando (2014) menar att just mångfalden i hur lärare använder teknik i sin undervisning ger en förutsättning för innovation av undervisningen. Därför är det också väsentligt att det finns möjligheter för lärare att lyfta frågor tillsammans och att dela med sig till varandra för att kunna arbeta mot ett gemensamt mål (Orlando, 2014).

Forskning om hur digital teknik kan användas för att stödja språkinlärning kan spåras ända tillbaka till 1960-talet. För 20 år sedan konstaterade Liu, Moore, Graham och Lee (2002) att det egentligen inte behövs mer forskning om huruvida digital teknologi ger positiva undervisningseffekter eller ej. Det som är viktigt, konstaterar Liu et al. (2002), är att ta reda på HUR teknologin används gynnsamt i andraspråksundervisningen, en slutsats även Karlström (2009) drar i sin avhandling om vuxna sva-elevers skrivande när de använde en specifik applikation utvecklad för att vara ett ”språkutvecklande verktyg” (s. 16).

Studier visar att lärares syn på att använda digital teknik i undervisningen ofta präglas av ett teknikperspektiv (Leijon och Söderquist, 2005; Forsberg, 2021). I Forsbergs (2021) studie av lågstadieelevers textskapande ger lärarna uttryck för att ”det som prioriteras [i digitalt textskapande] är typsnitt, stilstorlek, stil, blanksteg, styckemarkering och marginaler” (s.119). Att det i skolan finns en tendens att digital teknik främst används för textbaserade literacyaktiviteter problematiseras av till exempel Holmberg et al. (2018). Detta kan leda till att elevernas möjligheter att skapa mening med flera modaliteter begränsades (Forsberg, 2021).

Att de digitala praktiker som elever har erfarenhet av utanför skolan inte uppmärksammas i undervisningen tas upp i flera studier (t.ex. Leijon & Söderquist, 2005; Fast, 2007). Sauro och Chapelle (2017) menar att elever kan bära med sig skilda *langua-technocultural practices*[9] än de som lärare i den svenska skolan har erfarenheter av. Detta gäller i allra högsta grad nyanlända elever. Termen språk-teknokulturella praktiker syftar på de teknologi-medierade erfarenheter andraspråksinlärare har erfarenhet av: exempelvis från Instagram, TikTok och YouTube. Lärare kan känna sig osäkra på att inkludera språk-teknokulturella praktiker i sin undervisisning eftersom de inte känner sig kompetenta nog eller upplever en osäkerhet kring hur elevernas erfarenheter ska tas tillvara (Sauro & Chapelle, 2017).

Digital teknik i andraspråksundervisning

I en metastudie undersöker Plonsky och Ziegler (2016) forskning som bedrivits om datorstött språkinlärande. Författarna fann i sin metaanalys att digital teknik har betydande positiva effekter på elevers andraspråksinlärning samt att en digitaliserad klassrumskontext kan möjliggöra en fördelaktig undervisning ur ett andraspråksperspektiv, men om detta sker beror på hur tekniken används (Plonsky & Ziegler, 2016).

[9] Kan översättas med språk-teknokulturella praktiker

I Nemeth och Simons (2013) studie av hur undervisningen kan använda digitala hjälpmedel som stöd i klassrummet för nyanlända elever från förskolan till årskurs 3 i USA framhålls tekniken som en *möjliggörare* på så sätt att elever kan utveckla andraspråket parallellt med modersmålet. Exempelvis kan översättningsprogrammen Google Translate och iTranslate användas som hjälpmedel för att lärare och elever som inte delar samma modersmål ska kunna kommunicera med varandra (L.W. Rowe, 2018; 2022; Nemeth & Simon, 2013). Multimodala tillgångar, så som digitalkameror, kan användas för att genom bildspråket stötta de nyanlända eleverna att skapa sig en större förståelse för viktiga ord och begrepp (Nemeth & Simon, 2013).

Frank och Torpsten (2015) är mer kritiska till hur tekniken används i undervisningen, Utifrån en studie av en fjärdeklass, där alla elever läser sva och använder en-till-en-datorer, konstaterar de att läraren är osynlig och endast fungerar som tekniskt stöd (Frank & Torpsten, 2015). Forskarna menar att datorn med sin stavningskontroll tagit över lärarrollen och är den medierande artefakten i elevernas språkutveckling. Flera studier pekar på problematiken i att tekniken endast används som ett verktyg för skrivande (Forsberg, 2021; Frank & Torpsten, 2015; Holmberg et al., 2018; Leijon & Söderquist, 2005). Vid en sådan användning av tekniken tillvaratas inte kommunikativa och multimodala aspekter som pekas ut som språkutvecklande (L.W. Rowe, 2018; 2022; Nemeth & Simon, 2013; Forsberg, 2021). Dessutom bygger dessa praktiker inte vidare på elevernas erfarenheter (Leijon & Söderquist, 2005) eller språk-teknokulturella praktiker (Sauro & Chapelle, 2017).

Nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik

Flera tidigare studier visar att kombinationen av digital teknik och translanguaging i undervisningen bidrar till elever kan använda sin flerspråkighet för att skapa nya sätt att skriva och tänka eftersom de kan använda sina flerspråkiga erfarenheter som en tillgång i meningsskapandet (L.W. Rowe, 2022; Sofkova Hashemi, 2017). Detta bidrar även till elevernas agens i sitt meningsskapande (Lyngfelt, 2019). Att kommunicera ett innehåll på fler sätt än det skrivna ordet kan även bidra till elevers möjligheter att använda sig av sin flerspråkighet (Sofkova Hashemi et al., 2020).

I två svenska studier av flerspråkiga elever på lågstadiet dras slutsatsen att digital teknik möjliggör fler representationsformer, fler modaliteter och ett större utrymme för flerspråkighet än undervisning utan digital teknik (Lyngfelt, 2019;

Sofkova Hashemi, 2017). Sofkova Hashemi (2017) konstaterar utifrån en etnografisk studie med 12 elever, varav några var nyanlända, att tekniken bidrog med att eleverna kunde använda sina flerspråkiga erfarenheter som en tillgång i meningsskapandet. Dessa tillvaratogs genom elevernas olika val av representationsformer och utformning av texter på skärmarna. Dock betonar Sofkova Hashemi (2017) att fokus i undervisningen är på skriftbaserad text och drar slutsatsen att det beror på traditionellt hierarkiska relationer där skriven text står över visuella uttryck. I studien fokuseras digital teknik och huruvida eleverna är behjälpta av att använda flerspråkighet som en resurs i meningsskapandet framgår inte tydligt.

I båda studierna (Lyngfelt, 2019; Sofkova Hashemi, 2017) bidrog tekniken till att elevernas agens stärktes på så sätt att de självständigt kunde organisera och styra innehållet i sitt meningsskapande, exempelvis genom att fotografier som de tog i och utanför klassrummet användes i texterna. Elevernas agens framträdde även då eleverna valde att använda film som representationssätt med sina klasskamrater som skådespelare (Sofkova Hashemi, 2017), eller när de kombinerade ljud och bilder (Lyngfelt, 2019).

I Lyngfelts (2019) studie där elevernas digitala textproduktion undersöktes, fick eleverna möjlighet att välja mellan att använda datorer och datorplattor för textskapandet. Lyngfelt (2019) drar slutsatsen att en betydelsefull aspekt av ett elevstyrt användande av modaliteter i textproduktion är att eleverna ges möjlighet till agens. I de samtal som forskaren hade med eleverna efter att de gjort sina textproduktioner skapades ett flerspråkigt utrymme när eleverna gavs möjlighet att berätta om sina texter och sina val i textskapandet. I denna avhandling studeras båda det multimodala och det flerspråkiga utrymmet som digital textproduktion och samtal om skrivande kan bidra med enligt Lyngfelt (2019).

Hur nyanlända mellanstadieelevers flerspråkiga och personliga erfarenheter kan tas tillvara i digitalt meningsskapande har undersökts av Honeyford (2013) i en etnografisk studie. Honeyford understryker att det är viktigt att elever ges möjlighet att undersöka olika texttyper och semiotiska resurser för att kunna gå utanför den verkliga världen och därmed utforska icke-realistiska texttyper. Dock begränsar och styr undervisning av tradition de texttyper elever har möjlighet att röra sig inom när de utforskar skrivande (Honeyford, 2013). Genom en multimodal skrivprocess som öppnar upp för icke-realistiska uttryck kan elever utforska sina identiteter, exempelvis att vara ”invandrarungdom”, på fler sätt än genom realistiskt berättande (Honeyford, 2013). Elevernas agens i meningsskapandet skapar oförutsägbara identitetsyttringar, både genom perspektiv i texten och via identitetsrepresenterande artefakter (Honeyford, 2013;

Lyngfelt, 2019). Det framgår inte huruvida eleverna använde flerspråkighet för att skapa sina texter eftersom de texter som Honeyford (2013) analyserar är skrivna på majoritetsspråket (engelska).

Ett liknande scenario som det Lyngfelt (2019) presenterar finns i Rowe's (2022) studier av flerspråkiga klassrumspraktiker. Rowe (2022) synliggör hur lärarens orkestrering av undervisningen stöttade flerspråkiga textproduktioner. Läraren introducerade flerspråkigt skrivande och uppmärksammade hur flerspråkighet kunde användas som en resurs och bjöd på så sätt in till en flerspråkig klassrumsmiljö. Enligt Rowe (2022) är den främsta resursen till flerspråkigt skrivande de diskussioner som förs i klassrummet kring hur flerspråkighet kan skapa nya sätt att tänka och skriva. För de nyanlända elever som skrev på ett språk läraren inte var bekant med förhandlades "expert/novis"-positionen. Eleverna blev experter eftersom de hade agens kring hur de kunde använda sina flerspråkiga resurser i skrivandet. Läraren stöttning låg i att hjälpa elever med strategier kring translanguaging, att använda digital teknik för översättningar eller att uppmärksamma eleverna på hur de kunde ta hjälp från klasskamrater eller familjemedlemmar (Rowe, 2022).

Translanguaging som resurs i multimodalt meningsskapande är centralt i Pacheco och Smith (2015), Pacheco och Miller (2016) och Rowe (2018). Pacheco och Smiths (2015) identifierade tre huvudformer för hur elever inkluderade translanguaging i meningsskapandet; via ljudinspelningar, via textbaserat skrivande och via bilder. Det sista fyndet är särskilt unikt eftersom translanguaging via bilder inte är ett väl utforskat område. Exempelvis använde eleverna bilder för att uttrycka sin livserfarenhet och för dem betydelsefulla frågor (Pacheco & Smith, 2015).

Även i Pacheco och Millers (2016) etnografiska studie användes digital teknik för att skapa möjligheter för translanguaging i undervisningen. Eleverna skapade till exempel egna böcker med foton från hemmiljön. De skrev eller läste in text till bilderna, antingen på majoritetsspråket (engelska) eller på sina modersmål – eller både och. Pacheco och Miller (2016) och Rowe (2018) ser translanguaging som ett perspektiv som uppmuntrar både elevers och lärares lärande, genom att gemensamt utforska olika språk och lära sig nya språk av varandra. Detta positionerar eleverna som experter med kunskap som värderas och delas (Rowe, 2018).

Sammanfattning

Flerspråkig undervisning visar sig bidra positivt till nyanlända elevers läs- och skrivutveckling genom att olika språkliga uttryckssätt och olika texttyper

inkluderas i meningsskapandet. Digital teknik kan på många sätt, beroende på hur den används, erbjuda möjligheter till en flerspråkig undervisning. Dock finns det en tendens att nyanlända elever främst arbetar med uppgifter i arbetsböcker eller skriver av texter. Stöttning av nyanlända elever tenderar också att överdrivas. För att utveckla en flerspråkig undervisning med digital teknik är det viktigt att lärares erfarenheter tas tillvara och används som en resurs för att driva undervisningen framåt. Även de diskussioner som förs med eleverna i klassrummet är viktiga för att inkludera nya sätt att använda flerspråkighet som en resurs i meningsskapandet.

METOD

Detta kapitel inleds med en presentation av studiens metodologiska forskningsdesign och ansats, som är etnografisk fallstudie. Avhandlingen undersöker sammanhanget för digitalt meningsskapande i sva på konceptuell nivå, didaktisk nivå och produktionsnivå. För varje nivå har empiriskt material samlats in. I kapitlet redogör jag först för studiens urval och deltagare, därefter för data och datainsamling samt tillvägagångssätt i analysarbetet. Slutligen diskuteras studiens trovärdighet samt etiska överväganden.

Den etnografiska fallstudien

Den övergripande metodologiska ansatsen i avhandlingen är en etnografisk fallstudie. Fallstudien som forskningsmetod valdes för att fånga komplexiteten i, förståelsen av, och aktiviteterna i ett skolämne (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 128). Inspirerad av Yin (2009), var min intention att skapa ett brett empiriskt material för att förstå och analysera kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i sva, när ämnet läses parallellt med ämnet svenska. För att undersöka hur teknologin används i språkinlärning argumenterar Levy och Moore (2018) för att använda kvalitativa metoder. Via kvalitativ forskning kan lärandeprocesser studeras ögonblick för ögonblick via växelvis användning av ett utifrån- och ett inifrånperspektiv. Dessutom för de fram att kvalitativ forskning kan bidra till att uppfatta viktiga aspekter av en situation. Levy och Moore (2018) skriver att det dunkla på så vis kan göras begripligt och verkligt.

Etnografi är ett brett och mångtydigt begrepp (Hammersley, 2006) och i avhandlingen håller jag mig till Hammersleys (2006) definition av begreppet. Hammersley (2006) skriver att etnografi inom pedagogisk forskning är en metodologisk inriktning som betonar vikten av att forskaren ute på fältet studerar

vad människor gör och säger i särskilda sammanhang. Metoden innebär vanligtvis ganska långvarig kontakt, genom deltagande observation i för forskningen relevanta situationer och/eller genom relativt öppna intervjuer utformade för att förstå människors perspektiv (Hammersley, 2006). Empirin kan också kompletteras med studier av olika typer av dokument; dessa kan vara officiella dokument eller personliga sådana (Hammersley, 2006). I denna avhandling utgörs de av elevtexter.

Hammersley (2006) betonar att avgörande för resultaten är en spänning mellan deltagarperspektiv och analytiska perspektiv. I etnografisk forskning prövar forskaren att förstå perspektiven hos de personer som studeras. Samtidigt läggs det stor vikt på att utveckla en analytisk förståelse för perspektiv, aktiviteter och handlingar som sannolikt kommer att skilja sig från hur forskningsdeltagarna själva uppfattar dem.

Att försöka fånga någon annans verklighet är en känslig och skör process som kräver att forskaren inser att hela ”sanningen” och hela verkligheten inte går att beskriva (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). För att handskas med detta dilemma, dels att förstå deltagarnas perspektiv och dels att utveckla en analytisk förståelse, har jag valt att diskutera empiri och resultat på tre olika nivåer: en konceptuell nivå, en didaktisk nivå och en produktionsnivå. Genom dessa nivåer skapades olika ingångar till att uppnå syftet både vad gäller empiri och perspektiv, vilket motsvarar fallstudiens krav (Yin, 2009).

Enligt Robson (2011) ska typen av forskningsfråga avgöra den allmänna forskningsdesignen. Han menar att forskare ibland är okritiska och snäva i denna process. Med detta i beaktande framstod den etnografiska fallstudien som en framkomlig forskningsdesign på grund av möjligheten att samla in en rik empiri. En fallstudie kan designas och beskrivas på olika sätt beroende på om den studerar en enskild individ, klass, skola eller kommun (Creswell, 2009), eller om den handlar om att studera ett fall i sin kontext (Yin, 2009). Yin (2009) uppfordrar forskaren till att lägga tonvikten på kontexten och detaljerna genom rika beskrivningar. En fallstudie kan både vara tätt bunden till den unika situationen och ibland ta några steg utanför den (Verschuren, 2003). Både Verschurens (2003) och Yins (2009) beskrivningar av fallstudien har ledsagat mig i avhandlingsarbetet. Jag har i en iterativ process, pendlat mellan deltagarperspektiv och analytiska perspektiv, så som beskrivet av Hammersley (2006) för att nå en så djupgående förståelse för fallet som möjligt.

Urval

Studien är lokaliserad till en större svensk stad. Skolorna i studien valdes ut via ett teoretiskt urval (Mason, 2002). Det innebär att de skolor som är involverade i forskningen är medvetet valda för vad de kan bidra med utifrån deras särdrag. Inkluderingskriterier var (1) skolorna skulle vara belägna i socioekonomiskt lika flerspråkiga områden, (2) skolorna skulle vara av samma storlek och under de senaste 10 åren haft en hög andel av nyanlända elever och (3) skolorna skulle i hög grad använda digital teknik i undervisningen.

När kriterierna var satta skickades en email-förfrågan (se bilaga 1) till rektorerna på tio olika skolor som mötte kriterierna. Fem av de kontaktade rektorerna var positiva till att deras lärare deltog i studien. Efter kontakt med de fem skolorna valde lärare från tre av dessa skolor att delta. Skolorna kallas i avhandlingen för Kvadratskolan, Cirkelskolan och Rektangelskolan. Lärardeltagarna kontaktades via mail med en direkt inbjudan. Sammanlagt sex lärare tackade ja till att delta i avhandlingsstudien.

Vad gäller den konceptuella nivån var avsikten att studera lärares uppfattningar om, och erfarenheter av digital teknik i sva-undervisning för nyanlända elever i grundskolans tidigare år. I denna studie medverkade en lärare från Kvadratskolan, två lärare från Rektangelskolan och tre lärare från Cirkelskolan. De medverkande lärarna var av varierade åldrar, hade olika lång erfarenhet av läraryrket och hade bott i Sverige olika lång tid. Tre av lärarna undervisade i årskurs 1, en i årkurs 2 och en i årskurs 3. En av lärarna var specialpedagog och undervisade i alla tre årskurserna.

För att följa upp den konceptuella nivån utforskades den didaktiska nivån. I denna nivå studerades hur lärares orkestrering av undervisningen bidrar till nyanlända elevers möjligheter till digitalt meningsskapande, men även hur lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter gestaltas, samt på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser. I den didaktiska nivån ingår elever och lärare från de tre skolorna. Eleverna som deltog valdes ut i samråd med lärarna och uppfyllde kriteriet ”nyanländ”. Urvalet av eleverna kan därmed beskrivas som ett subjektivt urval baserat på deskriptiv information (Denscombe, 2009).

Som en följd av resultaten i den konceptuella nivån och den didaktiska nivån valdes att i produktionsnivån undersöka elevernas digitalt skapade texter mer på djupet genom att samtala med elever under textskapandet, samt genom att analysera elevtexter. Eleverna i artikel IV valdes ut genom ett flerstegsurval (Denscombe 2009), vilket innebär att ett urval från ett tidigare urval används.

Vissa av eleverna ingår både i didaktisk- och i produktions-nivån, medan andra enbart förekommer i en av nivåerna. Tabell 1 nedan ger en översikt över skolorna och deltagarna i avhandlingens artiklar.

Tabell 1. Översikt över skolor, deltagare, artiklar och nivåer

	Kvadratskolan		**Rektangelskolan**		**Cirkelskolan**	
Artikel I						
Konceptuell nivå Materialinsamling vt. -18	Lärare: John	Elever: _	Lärare: Fatima Martina	Elever: _	Lärare: Ulla Nadira Rebecca	Elever: _
Artikel II						
Didaktisk nivå och produktionsnivå Materialinsamling vt. -18	Lärare: John	Elever: Khobaib Valentina Aadila	Lärare: Fatima Martina	Elever: Zeb Pjotr Fabian Laura	Lärare: Ulla	Elever: Ali Inyat
Artikel III						
Didaktisk nivå och produktionsnivå Materialinsamling ht. -18 och vt -19	Lärare: John	Elever: Dina Vega	Lärare: Martina	Elever: Musti Ramiz Pany	Lärare: Ulla	Elever: Ali Olivia Eli Alma
Artikel IV						
Produktionsnivå Materialinsamling ht. -18 och vt -19	Lärare: _	Elever: _	Lärare: Martina	Elever: Ramiz	Lärare: Ulla	Elever: Alma

Skolorna och kontexten

Skolorna där materialet har samlats är belägna i geografiska områden med liknande socioekonomisk status, i en och samma stad. De är alla F–9 skolor (förskoleklass till och med årskurs 9) och majoriteten av eleverna på skolorna hade antingen egna erfarenheter av migration eller hade föräldrar med erfarenhet av migration. Skolorna är av ungefär samma storlek, mellan 550-600 elever. De tre skolorna hade också under ett flertal år tagit emot ett stort antal nyanlända elever. Nyanlända elever som gick i f-6 började direkt i de ordinarie klasserna på skolorna och undervisades inte i särskilda undervisningsgrupper eller förberedelseklasser. På en av skolorna började nyanlända elever oftast i en årkurs under den de egentligen hörde till. Alla nyanlända elever undervisades integrerat med klasskamraterna i alla skolämnen. På Cirkelskolan träffade de nyanlända elever som behövde stöd i sin läs- och skrivutveckling på svenska en specialpedagog ca tre gånger i veckan.

Samtliga tre medverkande skolor har kompetensutbildat sin personal i arbete med digital teknik i sv/sva. Kompetensutbildningen skedde via uppdrag från kommunen och pågick mellan 2012-2014. Fyra av de sex medverkande lärarna har inte deltagit i kompetensutbildningen eftersom de inte arbetade på de aktuella skolorna vid den tiden. Satsningen ledde till att alla elever har egna Chromebooks och att klassrummen är utrustade med interaktiva skrivtavlor eller smartboards. De tre skolorna arbetar samtliga mer eller mindre strukturerat med att skriva sig till läsning via dator. Mitt första möte med de deltagande lärarna skedde under senhösten 2017 och jag påbörjade mina fältstudier våren 2018. När vårterminen 2019 gick mot sitt slut klev jag av fältet.

Presentation av deltagare

Lärarna som deltar i studien har jag valt att kalla John, Ulla, Nadira, Rebecca, Fatima och Martina.

Lärare på Kvadratskolan

Vid fältarbetets start hade John varit verksam som lärare i sju år, varav de sista 1,5 åren på Kvadratskolan. Han undervisar i alla teoretiska ämnen. John har ingen formell utbildning i sva men har deltagit i kompetensutvecklingssatsningar för att höja sin kompetens i ämnet. John har gått en lärarfortbildning inom arbete med digital teknik i undervisningen i en annan kommun. John återfinns i artikel I, II och III.

Lärare på Rektangelskolan

Fatima har varit verksam som lärare i tre år och arbetat på Rektangelskolan sedan hon blev klar med sina lärarstudier. Hon undervisar i alla teoretiska skolämnen. Fatima har inte några högskolepoäng i sva. Hon har ett stort intresse för att arbeta med digital teknik i undervisningen och har fortbildat sig på egen hand inom området. Fatima återfinns i artikel I och II.

Martina har arbetat som lärare i tio år. Vid fältstudiernas start hade hon arbetat några månader på Rektangelskolan. Martina undervisar i alla teoretiska skolämnen och har tillräckligt många högskolepoäng för att vara behörig inom sva-ämnet. Hon har inte deltagit i någon kompetensutveckling inom arbete med digital teknik i undervisningen, men har utbildat sig inom området på egen hand. Martina återfinns i studiens samtliga artiklar.

Lärare på Cirkelskolan

Ulla har varit lärare i 25 år, varav 18 år på Cirkelskolan. Hon undervisar i alla teoretiska ämnen. Ulla är utbildad sva-lärare och har tidigare undervisat i SFI men även i sva på låg-, mellan- och högstadiet. Ulla har under alla sina år som verksam lärare arbetat på skolor där majoriteten av eleverna är flerspråkiga. Ulla har deltagit i kommunens kompetensutvecklingssatsning rörande att skriva sig till läsning via dator. Ulla återfinns i studiens samtliga artiklar.

Nadira har arbetat som lärare på skolan i tre år och undervisar i alla teoretiska ämnen. Det är Nadiras första tjänst efter examen från lärarutbildningen. Nadira har högskolepoäng i sva men är inte behörig i ämnet. Hon har inte deltagit i kompetensutvecklingen. Nadira återfinns i artikel I.

Rebecca har arbetat på skolan i åtta år och vidareutbildat sig till specialpedagog parallellt med lärarjobbet. Hon mötte de nyanlända lågstadieeleverna varje vecka och tränade läsande och skrivande med dem. Rebecca har ingen utbildning i sva. Hon har deltagit i kompetensutvecklingsarbetet i att arbeta med digitala verktyg och tillämpar det när hon tränar eleverna att läsa och skriva på svenska. Rebecca återfinns i artikel I.

Eleverna

Eleverna som deltager i avhandlingen är 17 stycken nyanlända elever från sex olika klasser på lågstadiet. Samtliga är födda i ett annat land än Sverige och deras föräldrar har ett annat modersmål än svenska. Könsfördelningen är relativt jämn - 10 pojkar och 7 flickor. Det är nio olika språk representerade bland eleverna.

I artikel II går eleverna i Johns klass i årskurs två. Under datainsamlingen för artikel III undervisar John i en ny klass som jag följer. Dessa elever går i årskurs tre.

Eleverna i Ullas klass följs under både årskurs 2 och 3. Några nya elever har tillkommit under fältarbetets gång och några elever har slutat i klassen. Från Ullas klass deltar elever i artikel II, III och IV.

Eleverna i Fatimas klass går i årskurs ett under datainsamlingen av artikel II.

Martinas elever går i årskurs ett under datainsamlingen av artikel II. Under datainsamlingen av artikel III och IV undervisar Martina i en årskurs 3 och jag följer Martinas nya klass.

Data och datainsamling

Data i den konceptuella nivån

Data i artikel I utgörs av material genererat från semistrukturerade intervjuer (Kvale, 2014) med sex lärare (se Tabell 2). Alla intervjuer genomfördes på lärarnas arbetsplatser utom en, som genomfördes på universitetet. Innan intervjuerna ägde rum var jag med och observerade en sva/sva-lektion hos lärarna för att se hur digitala verktyg användes och därmed kunna återkoppla till detta i intervjun. Inför intervjuerna skickade jag, på önskemål av lärarna, ett e-mail med de frågeområden intervjun centraliserade så att de kunde ha möjlighet att förbereda sig. Samtalen spelades in och transkriberades sedan i sin helhet. Fältanteckningar fördes under den inledande observationen, under intervjuerna och efter intervjuerna i form av egna reflektioner.

Tabell 2. Översikt över data för den konceptuella nivån

Datamaterial	**Materialets omfattning**		**Tid för insamling**
Artikel I			
Semistrukturerade intervjuer	**Lärare**	**Audioinspelning**	
	John	95 min	februari 2017
	Fatima	70 min	mars 2017
	Martina	30 min 45 min	mars 2017 mars 2017
	Ulla	80 min	februari 2017
	Nadira	60 min 30 min	februari 2017 mars 2017
	Rebecca	60 min	februari 2017
Ljudinspelningar Fältanteckningar			

De semistrukturerade intervjuerna syftade till att samla in djupgående information om deltagarnas attityder, åsikter och personliga erfarenheter (Kvale, 2014) av att använda digital teknik i sva med nyanlända elever. Intervjufrågorna testades först i en småskalig pilotstudie med två respondenter med liknande erfarenheter som de som deltog i studien. Pilotstudien gjorde det möjligt att undersöka om intervjufrågor om deltagarnas erfarenheter och förståelser av digital teknik i sva gav tillräckligt rika beskrivningar som kunde vidareutvecklas. Efter att svaren från pilotstudien analyserats, fann jag det nödvändigt att

modifiera intervjufrågorna, så att de gav deltagarna större möjlighet att berätta sin berättelse, och inte svara på frågorna för att uppfylla vad de trodde var mina förväntningar på hur de ”bör” använda digital teknik i undervisningen.

Data i den didaktiska nivån

För den didaktiska nivån utgörs det insamlade materialet av lärarintervjuer och klassrumsobservationer (se Tabell 3). Observationerna pågick under två perioder, period ett sträckte sig över tre månader och period två över åtta månader. Sammanlagt 21 audioinspelade lektioner inkluderades i analysen. Analysen fokuserade de moment av lektionerna som innefattade lärares orkestrering samt stöttning av nyanlända elevers digitala meningsskapande i sva och hur detta kan förstås utifrån ett flerspråkighetsperspektiv.

Lektionsstrukturen för den observerade undervisningen såg ut på liknande sätt i de olika klasserna. De fyra lärarna började med en gemensam genomgång som introducerade en uppgift för eleverna. I genomgången skapade lärarna gemensamma texter tillsammans med eleverna. Texterna projicerades på en interaktiv skrivtavla. Eleverna bidrog till det gemensamma textskrivandet på olika sätt. När lärarna hade gått igenom den gemensamma uppgiften arbetade eleverna med olika typer av digitala meningsskapandeaktiviteter i klassrummen, till exempel att skapa text parvis eller enskilt, med utgångspunkt i den gemensamma textaktiviteten.

Fältanteckningar skrevs före, under och efter lektionspassen för att dokumentera mina reflektioner. Jag dokumenterade även med foton, främst på texter och arbetsmaterial som var en del av undervisningen. I de fall elever eller lärare var med på bilderna såg jag till att deras ansikten inte syntes på fotona. Som komplement till audioinspelningarna och fält-anteckningarna använde jag i artikel 2 ett observationsprotokoll som jag utformat för att systematisera observationerna kring hur den digitala tekniken användes (se bilaga 2). Detta användes för att registrera vilka tillvägagångssätt lärarna arbetade med kring tekniken, hur det gjordes, samt i vilken utsträckning tekniken användes.

Som ett led i datainsamlingen för artikel 2 gjordes även retrospektiva intervjuer med de fyra medverkande lärarna i anslutning till observationerna. Intervjuernas längd varierade mellan 20 och 45 minuter. Först ställde jag frågor kring observationen och utifrån lärarnas svar ställde jag sedan strukturella frågor (se bilaga 3) för att förstå lärarnas uppfattningar (Westby, Burda, & Mehta, 2003).

Tabell 3. Översikt över data för den didaktiska nivån

Datamaterial	Materialets omfattning			Tid för insamling
Artikel II				
Klassrumsobservationer	**Lärare***	**Elever***	**Antal lektioner**	april - juni 2018
	John	Khobaib Valentina Aadila	3 x 80 min	
	Fatima	Zeb	3 x 60 min	
	Martina	Pjotr Fabian Laura	3 x 60 min	
	Ulla	Inyat Ali	3 x 120 min	
Observationsprotokoll				
Fältanteckningar				
Ljudinspelningar				
Foton				
			Audioinspelning	
Intervjuer	John		20 min 20 min 45 min	
	Fatima		20 min 20 min 20 min	
	Martina		20 min 20 min 20 min	
	Ulla		30 min 30 min 30 min	
Ljudinspelningar				
Fysiska artefakter				
Dokument				
Artikel III				
Klassrumsobservationer	**Lärare***	**Elever***	**Antal lektioner**	oktober 2018 - juni 2019
	John	Dina Vega	3 x 80 min	
	Martina	Musti Ramiz Pany	3 x 60 min	
	Ulla	Ali Olivia Eli Alma	3 x 120 min	
Etnografiska samtal med elever				
Fältanteckningar				
Ljudinspelningar				
Elevtexter				

*Alla namn är fingerade

Data i produktionsnivån

Elevtexter av texttyperna berättande och återberättande text har samlats in i arbetet med produktionsnivån (se Tabell 4). Elevtexterna som återfinns i artikel II är i vissa fall multimodala. De innehåller olika typer av resurser såsom bilder

och ljud vilket möjliggjordes genom digital teknik. Texterna i artikel III och IV består av återberättande texter från en klassresa, sagor, berättelser till bildserier och andra mer fritt skrivna berättelser. Gemensamt för elevtexterna i artiklarna är att de är digitalt skapade.

Under skrivandet använde eleverna i de flesta fall talsyntes vilket innebar att när eleven tryckte på en tangent hördes bokstavsljudet. När eleven hade skrivit ett stycke text kunde ordet, meningen eller stycket läsas upp via talsyntesen.

Tabell 4. Översikt över data för produktionsnivån

Datamaterial	**Materialets omfattning**			**Tid för insamling**
Artikel II				
Klassrumsobservationer	**Elever***	**Antal lektioner**	**Antal elevtexter**	april – juni 2018
	Khobaib Valentina Aadila	3 x 80 min	3	
	Zeb	3 x 60 min	2	
	Pjotr Fabian Laura	3 x 60 min	7	
	Inyat Ali	3 x120 min	5	
Elevtexter Fältanteckningar Ljudinspelningar Etnografiska samtal Foton				
Artikel III				
Klassrumsobservationer	**Elever**	**Antal lektioner**	**Antal elevtexter**	oktober 2018 - juni 2019
	Dina Vega	3 x 80 min	3	
	Ali Olivia Eli Alma	3 x120 min	7	
	Musti Ramiz Pany	3 x 60 min	4	
Elevtexter Fältanteckningar Ljudinspelningar Etnografiska samtal				
Artikel IV				
Klassrumsobservationer	**Elever**	**Antal lektioner**	**Elevtexter**	oktober 2018 - juni 2019
	Ramiz	2 x 60 min	2	
	Alma	2x120 min	2	
Elevtexter Fältanteckningar Ljudinspelningar Etnografiska samtal				

*Alla namn är fingerade

Analysförfarande

I analysen har jag använt mig av ett reflexivt förhållningssätt. Det innebar att jag startade i en induktiv analysprocess för att övergå till en mer deduktiv process senare i analysen. Srivastava och Hopwood (2009) skriver fram det reflexiva förhållningssättet som själva kärnan till att få insikt och utveckla mening i kvalitativ forskning. Att genom reflexiv iteration besöka och se över sitt material igen och igen, och därmed tillföra det nya insikter, leder till förfinat fokus och förståelse (Srivastava & Hopwood, 2009).

Transkription

Alla fältanteckningar transkriberades på datorn och tillhörande bilder scannades in och placerades tillsammans med det skriftligt transkriberade materialet.

Transkription av alla intervjuer och valda lektioner gjordes med bastranskription. Bastranskription (Norrby, 2004) är ett tidssparande tillvägagångssätt eftersom det är en mer grovhuggen form av transkription. Med detta menas att det är en transkriptionsmodell där själva transkriptionen är ordagrann men förenklad på så vis att exakt antal sekunder för pauser till exempel inte skrivs ut. Bastranskriptionen kompletterades med grovtranskription (Linell, 1994) av de delar som ansågs extra relevanta för att ha en ökad läsvänlighet. I grovtranskriptionen återges respondenternas tal på samma sätt som i bastranskriptionen men stavningen följer de regler som gäller för det svenska skriftspråket. I de fall transkriptionerna översattes till engelska var det grovtranskriptionerna som översattes.

Tematisk analys

I artikel I och II har jag använt mig av tematisk analys, enligt den modell Braun och Clarke (2006) för fram. Kortfattat kan processen för den tematiska analysen delas in i fem faser, vilka har som syfte att identifiera teman och mönster i empirin (Braun & Clarke, 2006). Mitt förfarande i de fem analysfaserna beskrivs nedan.

1) Jag bekantade mig med empirin genom transkription av intervjuer, observationsprotokoll och ljudinspelningar av klassrumsobservationer. Detta steg inkluderade ingen kodning utan snarare ett reflexivt ifrågasättande av mina egna personliga erfarenheter och ett försök att se på empirin med en förståelse också för min egen roll i processen.
2) I denna fas konstruerade jag initiala koder och prövade att organisera det transkriberade materialet i teman.

3) Koderna kombinerades till teman genom att mönster bland koderna uppdagades och att dessa var återkommande.
4) Alla olika teman genomgicks och omarbetades.
5) I denna sista och femte fas definierades och namngavs de teman som blev slutgiltiga.

Iterativ analysprocess

I artikel III och IV utgick jag från en iterativ analysprocess (Kock, 2003; Paulus et al., 2008; Strauss & Corbin, 2008). I artikel III ville jag förstå och definiera olika typer av stöttning samt vad stöttningen syftar till. Fokus i artikel IV var att förstå hur begreppen skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet synliggjordes i empirin kring elevernas textaktiviteter. Den inledande iterativa cykeln innebar att jag under kodning av data genomförde induktiva procedurer – jag valde datasegment och kodade dessa flera gånger, jämförde de kodade segmenten och gick tillbaks till empirin för att hitta andra segment som kunde vara av vikt för mina koder.

Under den deduktiva verifieringen i artikel III placerade jag mina koder i relation till verifierade koder för stöttning av multimodala textaktiviteter som utvecklats av Pacheco et al. (2021) och i artikel IV sattes koderna i relation till Libergs (2021) tolkningar av begreppen skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet.

Genom att jag arbetade fram och tillbaka mellan data, koder och teman påbörjades en tredje iterativ cykel. Denna fortsatte under reflektionen över resultaten då jag gick tillbaka till analysen igen. Genom att dessa sekvenser utfördes flera gånger fördjupades analysen samtidigt som tillförlitligheten ökades under den subjektiva processen av kodning, tolkning och analys.

Textanalys

I artikel III och IV har jag analyserat elevtexter. Textanalyserna har initialt skett utifrån samma modell (se Tabell 5), utvecklad av Josephson, Melin och Oliv (1990). Modellen bygger på teorier inom grammatik, stilistik, textlingvistik, språksociologi och språkpsykologi och är framtagen för att vara användbar på elevtexter.

Tabell 5. Initial elevtextanalys

	Initial elevtextanalys
Steg 1	Analys av elevtexternas språkfunktioner: kommunikativt, kognitivt och socialt. För den kommunikativa funktionen har fokus legat på hur elevtexten motsvarar texttypen (återberättande och berättande). För texternas kognitiva funktion är fokus på hur texten är sammanhållen, hur avgränsad och logiskt konsekvent den är. För texternas sociala funktion ligger analysfokus på att spåra var författaren känner sig hemma och vilka uttryck som ges för detta i texten. Till exempel med vilka språkliga redskap eleven markerar identitet i texten.
Steg 2	Analys av elevtexternas disposition och textbindning, med textmönster, disposition, referentbindning, tematik och konnektivbindning i fokus.
Steg 3	Analys av elevtexternas syntax, dvs. meningsbyggnaden. Hur eleverna hanterar tema-remaförhållanden, hur nya referenter introduceras och hur olika påståenden binds till varandra med olika logiska bindningar.
Steg 4	Analys av elevernas användning av ord: användandet av allmänna och specifika ord, ordförråd och hur eleverna med ord signalerar vilken sorts text de skriver.

I analysförfarandet har jag medvetet valt olika analysmetoder för att belysa empirin från olika håll. Eftersom jag med avhandlingen syftar till att bidra med fördjupad kunskap om kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande behövdes flera olika analysmetoder för att besvara forskningsfrågorna.

Studiens trovärdighet

För att skapa en gemensam referensram för kvalitet och trovärdighet i kvalitativ forskning har Tracy (2019; 2010) utvecklat ramverket ”Big tent”. Tracys Big tent-kriterier kan exempelvis vara att välja ett ämne som genererar andras, såväl som forskarens, intressen. Genom att spendera mycket tid i fältet och att välja deltagare som genererar flera perspektiv förväntas forskningen nå *rich rigor* (Tracy, 2019). Trovärdighet för forskningsresultaten nås genom att forskaren presenterar en övertygande redogörelse, en beskrivning och tolkning av verkligheten som förefaller sann, men också nyanserad och komplex (Tracy, 2019).

Tracy argumenterar således för en alternativ syn på att garantera trovärdighet än den i den positivistiska traditionen förekommande. Enligt Tracy är koncept som reliabilitet, objektivitet och generaliserbarhet inte applicerbara på den kvalitativa forskningen, eftersom syftet med kvalitativ forskning är att skapa insikt i, och förståelse för fenomen genom narrativa data och inte att generalisera, förutsäga eller kontrollera ett fenomen (Tracy, 2019).

Min egen bakgrund som lärare i svenska och sva återspeglar genomförandet av intervjuerna, fältanteckningarna och tolkningen av dem. Rollen att vara insider och outsider som forskare är svårmanövrerad. Det krävs att forskaren

uppmärksammar konstruktionen av sin egen erfarenhet, sina frågor och sin tolkning, samt hur dessa tolkningar har kommit till (Farahani, 2011, s. 115). Tracy (2019) framhåller att den kvalitativa forskaren inte ska ha ambitionen att vara helt neutral eftersom dess redskap i forskningen också är de egna personliga erfarenheterna. För att inte uppslukas av mina egna förutfattade meningar var ett reflexivt förhållningssätt (Alvesson & Sköldberg, 2010) i både insamlandet av data och i närmandet av materialet till stor hjälp för mig i min process. I mitt avhandlingsarbete har jag försökt att gå in i materialet med en öppen blick och samtidigt som jag använt mig av mina egna erfarenheter också ifrågasatt dessa erfarenheter och inte tagit dem som sanningar.

Studiens metodval öppnar inte för generaliserbarhet. Däremot hoppas jag kunna säkerställa studiens överförbarhet och en fördjupad bild av verkligheten genom att redogöra för forskningsproceduren, materialet och fältet så utförligt som möjligt. På så vis hoppas jag uppnå god forskning, vilken enligt Kalleberg (2012) baseras på tillit, konsekvens och objektivitet. Empirin har samlats in, kategoriserats, analyserats och presenterats noggrant för att säkerställa forskningens kvalitét (se ALLEA, 2011).

Etiska överväganden

I all forskning, och särskilt forskning där människor är involverade, ska etiska överväganden synliggöras. I en etnografisk studie påverkar forskaren studien och anonymitet kan inte garanteras helt. Därför behöver de etiska ställningstagandena begrundas i detalj. Inledningsvis konsulterade jag den checklista för etikprövning som finns på Malmö universitet. För att försäkra mig om att studien uppfyllde de etiska kraven innan jag klev ut på fältet konsulterade jag Malmö universitets råd för forskningsetik gällande avhandlingens design, metod och forskningsfrågor. Rådet gav mig information om att studien inte behövde genomgå någon etikprövning eftersom jag inte hanterade känsliga personuppgifter om till exempel etnicitet. Vid hantering av materialet i studien har jag följt Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017).

Datainsamlingen ägde rum som fältstudier i tre olika skolor som kan betraktas som mångkulturella.

Elever som är nyanlända är ingen homogen grupp utan snarare ett språkligt och kulturellt heterogent kollektiv med olika språkbakgrund och olika behov. Mitt syfte och mina frågeställningar riktades mot sammanhanget för elevernas digitala meningsskapande och därmed var flera aspekter av detta sammanhang viktiga att undersöka.

Undervisning i sex klasser observerades. Utvalda interaktioner i klassrummet ljudinspelades och dokumenterades med foto. Alla intervjuer med lärare och elever spelades in. Skolan, läraren och eleverna avidentifierades i det insamlade materialet. För att säkerställa att konfidentialitet uppnåtts har jag uteslutit detaljer som skulle kunna identifiera deltagarna i studien. Deltagarnas namn har valts ut slumpmässigt utan någon koppling till deras respektive ursprungsland.

I den didaktiska nivån och i produktionsnivån är de data som insamlats en del av den ordinarie undervisningen i skolan vilket innebar att inga elever kunde välja att avstå från undervisningen. Jag tog därmed beslutet att inte filma observationerna utan att endast göra fältanteckningar och ljudinspela för studien relevanta situationer, som genomgångar, samtal med eleverna samt samtal mellan de nyanlända eleverna. Vid handledning kring analys av mina resultat har handledare endast fått ta del av transkriptionerna. I sammanfattningarna och transkriptionerna framgår inte deltagarnas egentliga namn.

För att skapa relevans för studien ges bakgrundsförklaringar, exempelvis hur länge lärarna varit verksamma eller hur länge eleverna bott i Sverige. Dessa får dock inte möjliggöra en eventuell identifiering av skolorna och deltagarna. För mig handlade det i detta fall om att ställa risk mot nytta. Jag övervägde de risker och eventuella konsekvenser som kunde uppstå för deltagarna mot den nytta min forskning för med sig för samhället (ALLEA, 2011).

För den konceptuella nivån fick jag, efter att jag tagit kontakt med rektorerna på skolorna, namn på lärare som var intresserade av att delta i studien. Före materialinsamlingen frågade jag lärarna om de ville delta i studien och om jag kunde få intervjua dem, så kallat informerat samtycke (Denscombe, 2009). Innan intervjuerna fick lärarna en skriftlig samtyckesblankett som jag även läste upp för dem (se bilaga 4). Alla elever i lärarnas olika klasser informerades om att jag skulle komma och besöka lektioner i sv/sva, men att jag enbart skulle göra detta besök för att observera lärarens undervisning och att jag inte skulle dokumentera på något annat sätt än med anteckningar. Även föräldrarna till eleverna fick denna information via lärarnas veckobrev (se bilaga 5).

För materialinsamlingen på den didaktiska nivån informerades till en början alla elever i de olika klasserna om studien av sina lärare. Lärarna skickade även ut information om studien i veckobrev till föräldrarna. Därefter tillfrågades de nyanlända elever som fokuseras i studien om medverkan på sina respektive modersmål. För detta tog jag hjälp av tolk. Eftersom eleverna var under 15 år informerades även vårdnadshavarna om studien via tolk. En skriftlig samtyckesblankett översattes till alla deltagares modersmål och lästes upp för dem av tolken för att säkerställa att både föräldrar och elever tagit del av

informationen på samtyckesblanketten. Samtyckesblanketten för den didaktiska nivån inkluderade även elevernas skriftliga produkter (se bilaga 6) och i det fall nya elever tillkom i studien upprepades samma procedur med tolk och samtycke.

Samtycke är en betydelsefull del av alla forskningsstudier men när barn medverkar krävs särskild varsamhet (Lynch & Lepola 2015; Rogers et al. 2016). De nyanlända elever eller vårdnadshavare som inte ville delta i min studie kunde ange det muntligt eller på samtyckesblanketten. Det förekom ej. Jag informerade alla elever och vårdnadshavare om studiens syfte, deras anonymitet och att de när som helst kunde välja att dra sig ur studien.

Metodologiska överväganden och dilemman

Något som jag har funderat mycket på under avhandlingsarbetet är vad det är för typ av forskning jag bedriver. Eftersom mina forskningsfrågor har varit styrande och likaså mina tidigare erfarenheter av metodval, uppfattade jag till en början att jag bedrev kvalitativ fältforskning. I kvalitativ fältforskning ligger fokus inte på det etnografiska perspektivet utan snarare på metoderna (Cohen et al., 2011). Jag menar själv att jag var lite för förutsättningslös när jag klev ut på fältet för snart fem år sedan. Vilken betydelse har det vad saker kallas? Kanske är det så att om etikettering ges för stor betydelse blir gränserna för vad man får göra för snäva. Under avhandlingsarbetets gång har jag fördjupat mig i etnografi som metodologiskt begrepp. Jag har fått upp ögonen för bredden av metoder inom det etnografiska fältet och har förstått att även sådant som på förhand inte förväntats kan bli av stor betydelse för forskningen.

Begreppet reflexivitet får tjäna som ett exempel på ovanstående påstående. Dennis (2009) diskuterar hur forskarens agerande och värderingar kan bli centrala och på så vis utgöra ett viktigt bidrag i forskningen. I Dennis (2009) forskning manifesteras begreppet reflexivitet genom ingripanden i fältarbetet, exempelvis om en elev blir orättvist behandlad. Begreppet kan även synliggöras genom framskrivningen av forskning vilket Barbour (2010) gör genom att låta det reflexiva förhållningssättet bli en del av forskningsresultatet. Reflexivitet kan också, enligt Dennis (2009), förstås som att forskarens egna värderingar skapar situationer som inte hade uppstått utan forskaren på plats. Jag placerar min avhandling i relation till den förståelsen av reflexivitet. Till exempel, när elever inte fokuserade på uppgiften kunde jag ibland ställa riktade frågor för att styra in dem på arbetet. Likaså kunde jag vid några enstaka tillfällen ta på mig ett slags lärarroll för att skapa arbetsro om läraren lämnade klassrummet. Men var går gränsen för vad forskaren får eller kan göra i sin forskning och finns det en gräns?

Etnografer samkonstruerar sina data tillsammans med personerna på fältet och enligt Dennis (2009) förkroppsligas reflexiviteten genom ett agerande. Är själva agerandet då egentligen inte mer än att aktivt synliggöra de ramverk som forskaren alltid bär med sig in i fältet?

På denna fråga finns inget enkelt svar men utifrån ett etiskt perspektiv har jag upplevt vånda över hur mina tolkningar ska uppfattas av personerna på fältet. Det är ett etiskt problem att beskriva människor sanningsenligt eftersom det finns en formell etik och en mänsklig, kontextuell etik. Hade jag som Barbour (2010) upptäckt stora missförhållanden i undervisningen jag besökte hade jag kanske agerat mot detta på fältet, som Dennis (2009). Barbour (2010) för en dialog kring det oetiska i att, som i hans fall, inte ingripa. Han valde att lösa de etiska aspekterna genom att vara *sanningsenlig* i sin framskrivning och inte *god*. Det etiska problemet för mig i min forskning ligger i balansgången mellan att vara sanningsenlig och att skydda människan. Här blir maktperspektivet centralt. Vem är det som har en maktposition och vem är det som behöver ”skyddas”?

Hur jag ska ta hänsyn till maktperspektivet mellan forskare och deltagare har upptagit mina tankar. Vilken ”rätt” har jag att tolka och analysera deltagarnas handlanden utifrån mina teoretiska ramar och riktlinjer? Det etnografiska perspektivet har givit mig möjligheter som innebär att alltid utgå från forskningssubjektens perspektiv och ha ett kontextspecifikt synsätt. Jag har varit noga med att genom en induktiv process först förstå kontexten och berättelserna innan jag applicerat en teori, istället för tvärt om.

Etnografiska studier har kritiserats rörande svårigheterna att analysera hur subjektens identiteter är kopplade till deras språkanvändning, eftersom etnografiska studier inte har fokus på maktstrukturer. Jag vill hävda att det är möjligt att studera maktstrukturer eftersom det situerade etnografiska perspektivet erbjuder metoder att undersöka och få en förståelse för de sociala aspekterna av språket (Noels, Tomoko, & Zhang, 2014), som identitet, relationer och interaktion (Atkinson et al., 2016; Duff, 2019).

SAMMANFATTNING AV AVHANDLINGENS ARTIKLAR

I detta kapitel sammanfattar jag avhandlingens fyra artiklar.

Artikel I: *Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived*

Artikeln undersöker sva-lärares upplevelser och erfarenheter av att använda digital teknik i sva för nyanlända elever. I denna artikel används den teoretiska ramen för CALL[10] utifrån ett sva-perspektiv.

Studien vägleds av två frågeställningar:

1. Vilka erfarenheter och uppfattningar har lärare i sva av att använda digital teknik för att stödja nyanlända elever?
2. Vilka implikationer har detta för framtida sva-undervisning och lärarutbildning?

Studiens data utgörs av semistrukturerade intervjuer med sex lärare med olika lång erfarenhet av att undervisa i sva samt med skiftande formell behörighet i ämnet. Gemensamt för lärarna är att de undervisar nyanlända elever i sina klassrum och att de använder digital teknik i sva. I samband med intervjuerna genomfördes även observationer av lektioner. Intervjufrågorna tangerade följande områden; syften med digital teknik i sva; nyanlända elevers arbete med digital teknik i sva; lärares kunskap om digital teknik; hur (och om) digital teknik användes språkutvecklande.

[10] Forskning kring datorstött språkinlärande kan inrymmas under begreppet CALL (Computer Assisted Language Learning). Den flerspråkiga dimensionen av denna forskning kan definieras som studier av, och verksamhet i, språkinlärande med digital teknik i flerspråkiga kontexter eller sammanhang eller användande av flerspråkig media (Buendgens-Kosten & Elsner, 2018, s. xiv).

Analysen av datan gav fyra teman kring lärarnas uppfattningar och erfarenheter av att använda digital teknik i sva för nyanlända elever: 1) tekniken sågs som en inträdesbiljett för att introducera eleverna till en svensk undervisningskontext; 2) lärarna använde digital teknik för att stödja nyanlända elevers utveckling av literacy genom interaktion mellan elever; 3) digital teknik möjliggjorde samtal mellan elev/elev och lärare/elev, bland annat genom att använda översättningsprogram; 4) lärarna ansåg att de använde teknik för att möjliggöra språkinlärning men hade själva fått utveckla modeller för detta baserat på sin egen förståelse av tekniken.

Studien bidrar till att förstå lärares uppfattningar om digital teknik i sva som en socialt förhandlad och situerad praktik. Ett för deltagarna betydelsefullt användningsområde för tekniken var att nyanlända elever kunde vara aktiva och delta i undervisningen, mindre fokus låg på själva innehållet i de digitala aktiviteterna. Temat kring digital teknik som en inträdesbiljett baserades mer på diskussioner om inkludering än på teorier om flerspråkighet eller andraspråksinlärning. Likaså baserades resonemangen om undervisningen på uppfattningen att ”elever lär sig genom samarbete med andra” och mindre på hur digital teknik kan användas för att stödja lärandet utifrån ett andraspråksperspektiv. Teknikens eventuellt språkutvecklande faktorer var något som flera av deltagarna önskade mer kunskap om. En slutsats är att lärares uppfattningar om digital teknik i sva för nyanlända elever framför allt har med upplevelser om inkludering att göra och mindre kring teorier om flerspråkighet eller andraspråksinlärning.

Artikel II: *Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning*

Artikeln utforskar hur nyanlända elever skapar mening, kommunicerar och uttrycker sig när de arbetar med digital teknik i sva. Undervisning omfattar en mängd olika aktiviteter och processer, oftast drivna av läraren. Lärares organisering av dessa aktiviteter synliggörs i artikeln med begreppet orkestrering. Metaforen orkestrering betonar de utmaningar läraren kan stå inför kring att använda digital teknik i undervisningen.

Två perspektiv har ramat in artikeln; det ena är translanguaging som bidrar till att förstå elevers språkliga och kroppsliga meningsskapande, inkluderat digital teknik, som sociala processer. Det andra är multimodalitet som används för att bredda perspektivet på språk och exempelvis inkludera bilder och ljud; på så sätt relaterar det till translanguaging, som det används i artikeln.

Artikeln besvarar följande forskningsfråga:

1. Hur bidrar lärares olika typer av orkestrering till att möjliggöra digitalt meningsskapande för nyanlända elever i sva?

Data består av klassrumsobservationer, fältanteckningar, röstinspelningar, transkriptioner, fotografier och lärarintervjuer på tre skolor. En tematisk analys har gjorts varvid tre teman identifierades.

Det första temat *Att vara sin egen arkitekt* ringar in hur lärares orkestrering bidrar till elevernas möjligheter till digitalt meningsskapande. Här fungerade läraren som dialogpartner istället för en instruktör. Eleverna använde tekniken utifrån sin egen förståelse av undervisningsaktiviteten, i dialog med klasskamrater eller på egen hand. Studiens andra tema, *Utrymme för flerspråkighet*, synliggör hur elever i samspel med varandra använde digital teknik för dialog och meningsskapande. Eleverna använde multimodala resurser som möjliggjordes via digital teknik, exempelvis Google Translate. Det tredje temat är *Lärande genom återskapande av upplevelser och utflykter*. För att återskapa aktiviteter eleverna deltagit i användes digital teknik ofta genom att eleverna skrev av texter.

Studiens resultat bidrar till att förstå hur undervisningens orkestrering har betydelse för elevers meningsskapande med digital teknik. Orkestreringen av undervisningen som den visar sig i datan skapade inte bara olika metoder för att använda digital teknik utan underlättade också att elever tog en ledande roll i meningsskapandet genom att vara sina egna arkitekter i ett flerspråkigt utrymme.

Studien bidrar till förståelsen för att digital teknik erbjuder möjligheter för ett utforskande meningsskapande i de fall som orkestreringen av undervisningen lämnar utrymme till agens för nyanlända elever. Genom att vara sina egna arkitekter tog eleverna initiativet inom datorstödd språkinlärning. Dessutom såg också lärarna sig själva som arkitekter när de utforskade tekniken med sina elever. Orkestrering av undervisning som tillåter nyanlända elever att använda digital teknik för att upptäcka språk i utforskande meningsskapande skapar utrymmen för translanguaging.

Studien synliggör att lärarna försökte tillgodose att de nyanlända eleverna fick en bred repertoar av multimodala uttryck för att utveckla digital kompetens. Istället för att väsentligt förändra undervisningsmetoderna inkorporerade lärarna språkstödjande datorstödda komponenter i sina vanliga aktiviteter. Meningsskapande uttrycktes inte bara genom ord och texter utan också genom elevernas kroppsspråk, miljön där de deltog och sammanhanget. Lärarna prövade att erbjuda en undervisning som de nyanlända eleverna kunde kontextualisera och sätta in i ett sammanhang.

Artikel III: *Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion*

Artikeln belyser stöttning utifrån ett multiliteracyperspektiv. Det kan exempelvis innebära att nyanlända elever stöttas i att uttrycka sina flerspråkiga resurser genom multimodala uttryckssätt som bilder, layout, ljud eller kroppsspråk kopplat till en digital produkt.

Följande forskningsfråga guidar studien:

1. Hur bidrar lärares stöttningsprocesser under digital textproduktion till möjligheter för nyanlända elever, med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket, att ta sina flerspråkiga paletter i bruk?

Studiens data består av observationer av nio lektionspass (á 80-120 minuter) då elever arbetade med skrivande i texttyperna berättande och återberättande text, samt 14 elevtexter. Under observationerna var både de gemensamma textaktiviteterna och elevernas enskilda skrivande i fokus. Elevernas texter samlades in och ingår också som data i studien. Lektionerna inleddes i de flesta fall med en gemensam introduktion då läraren förberedde eleverna för skrivandet inom texttypen. Under observationerna använde lärare och elever digital teknik, så som smartboard för gemensamt textskapande, digitala foton, enskilt digitalt skrivande, talsyntes och online-ordböcker på dator och Ipad.

Fokus för analysen var att, via en iterativ process, förstå och definiera olika typer av stöttning och vad stöttningen syftade till i de olika lärprocesserna. På så vis identifierades tre *huvudsyften* med stöttningen: *främja flerspråkighet*, *utveckla textuell kompetens* och *erbjuda elevutrymme*.

Stöttningen som förekom inom de olika syftena kodades för att urskilja olika typer av stöttning. En typ av stöttning som användes för att främja flerspråkighet var icke-verbal stöttning. Det innebar att läraren stöttade eleverna genom sitt kroppsspråk och mimik, genom sin egen och elevens placering i rummet samt genom digital teknik. Icke-verbal stöttning kan betraktas som en flerspråkig stöttningsstrategi. Under icke-verbal stöttning användes tekniken främst för att kommunicera med bilder. En annan flerspråkig stöttningstyp var translanguaging. Translanguaging förekom i de dialoger lärare och elever förde kring textskapandet.

Vid utveckling av textuell kompetens återfanns till exempel stöttningstypen fokuserade samtal om text och textskrivande. Samtalen stöttade eleverna att uppmärksamma något bestämt kring texttypens form. Gemensamt textskapande

stöttade också textuell kompetens. Den gemensamma textkonstruktionen präglade elevernas enskilda skrivande, både när det gäller texternas uppbyggnad och innehåll. Textuell kompetens utvecklades även av stöttningstypen instruerande stöttning. Instruerande stöttning innebar att eleverna på förhand utgick från en bestämd modell, karaktäristisk för texttypen, under det gemensamma arbetet. Ibland fick eleverna sekvensbilder som illustrerade ett händelseförlopp som de sedan skrev en berättande text om.

Stöttning med syfte att erbjuda eleverna utrymme att utveckla och uttrycka sina tankar, idéer och preliminära förståelser skedde mycket via digital teknik. Den hjälpte till att utvidga de nyanlända elevernas språkliga utrymme genom exempelvis muntliga och skriftliga översättningar, ljudsyntes och digitala foton under gemensamma textaktiviteter. För eleverna som ännu inte behärskade svenska framträdde en spänning mellan utrymme och styrning. Denna spänningspunkt visade sig som en skillnad i utrymmet under gemensamma kontra enskilda övningar. Digital teknik bidrog, under gemensamma övningar, till att elever som ännu ej tillägnat sig majoritetsspråket hade möjlighet att delta i de literacyaktiviteter som pågick. Stöttning med exempeltext betraktas som överdriven stöttning eftersom det lämnades litet utrymme till elevernas egna möjligheter att uttrycka sina erfarenheter och sin kreativitet.

Ett viktigt resultat i artikeln är att stöttning som inkluderar icke-verbal kommunikation och translanguaging bär på kommunikativa potentialer för elever som ännu inte behärskar svenska. Dock förekom inga icke-verbala uttrycksmedel under enskilda textaktiviteter. Därmed skapades heller inga multimodala eller flerspråkiga elevtexter. Inga elevtexter innehöll något annat språk än det svenska även om det fanns tillfällen då eleverna stöttades under skrivandeprocessen genom translanguaging.

Denna artikel bidrar, som komplement till artikel II, med att synliggöra hur lärares orkestrering och stöttning av nyanlända elevers digitala meningsskapande i sva kan förstås utifrån ett flerspråkighetsperspektiv.

Artikel IV: Nyanlända elevers flerspråkiga palett inom digital textproduktion *(manus)*

Artikeln visar hur nyanlända elever besitter kunskaper om hur de kan använda sina flerspråkiga paletter som en resurs i textskapandet även om inte undervisningen uttalat bygger på flerspråkig pedagogik. Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där alla former av kommunikation beaktas. Studiens syfte är att utifrån empiriska exempel analysera och diskutera

nyanlända elevers digitala textproduktion inom olika texttyper och därvid belysa komplexiteten som ryms i begreppet flerspråkighet.

Som analysverktyg av nyanlända elevers texter och textskapande har begreppen skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet använts. Artikeln prövar att besvara följande frågeställning:

1. Hur ger nyanlända elever uttryck för sina flerspråkiga paletter i skrivande inom olika texttyper i ämnet svenska som andraspråk?

Studiens data består av deltagande observation med två fokuselever på två olika skolor; en pojke och en flicka. Elevernas digitala textaktiviteter och textproduktioner har analyserats utifrån ljudinspelningar, fältanteckningar och textanalys. Elevtexterna som har samlats in är skrivna i texttyperna berättande (2 st) och återberättande text (2st).

Studiens resultat visar att eleverna i hög grad är subjekt i sina textskapandeprocesser. De visar en flerspråkig acceptans och en språklig medvetenhet genom hur de experimenterar med språket. Den utforskande processen i textskapandet blir en möjlighet för eleverna att ge uttryck för sina flerspråkiga paletter i flera delar av textkompositionerna.

Eleverna producerade sina texter digitalt. Tekniken bidrog till elevernas möjlighet att använda sina flerspråkiga paletter genom att eleverna utforskade olika typsnitt, textfärger och textuppläsningar.

När till exempel pojken valde att skriva utifrån egna erfarenheter och intressen, jämfört med när han skrev en text utifrån sekvensbilder använde han fler skrivrörligheter och fler språkliga resurser. Texten och skrivandet fick ett syfte att berätta något okänt för läsaren och gav eleven fler anledningar att berika innehållet.

Flickans ena text visar att eleven inte begränsas av normer för skrivande av återberättade text. Hennes återberättande text innehåller en hög grad av personifierande skrivrörlighet och fler skrivrörligheter än den gemensamma texten, som till exempel en framåtriktad skrivrörlighet. När eleven gav uttryck för en framåtriktande skrivrörlighet återberättade hon inte något hon var med om utan funderade över vad som hypotetiskt hade kunnat ske på resan.

Artikeln bidrar till kunskaper om hur nyanlända elever kan ge uttryck för sina flerspråkiga paletter i sitt textskapande. Genom arbete med att utveckla elevernas textmedvetenhet kan även elevernas språkliga kompetens utvecklas. Textmedvetenhet tränas främst genom metaspråkliga samtal om skrivande och texter. I denna studie skedde dessa samtal till allra största del före skrivandet, men

studien lyfter fram att metaspråkliga samtal kring elevernas texter under och efter skrivandet kan stärka eleverna att ge uttryck för sin flerspråkiga palett.

Utifrån resultaten från denna studie väcks frågan om huruvida ett explicit arbete med multimodal textmedvetenhet kan förstärka elevernas möjligheter att använda sina flerspråkiga paletter i textskapandet.

ARTIKLARNAS RESULTAT I RELATION TILL AVHANDLINGENS FORSKNINGSFRÅGOR

Min doktorandstudie rör sig över tre nivåer: en konceptuell nivå – det vill säga undervisande lärares uppfattningar om att använda digital teknik när de undervisar nyanlända elever i sva (artikel I); en didaktisk nivå – elevers möjligheter till meningsskapande med digital teknik och hur lärares stöttning möjliggör för elevers meningsskapande (artikel II och III), samt en produktionsnivå – hur nyanlända elever tar sina flerspråkiga paletter i bruk och hur de ger uttryck för sina flerspråkiga paletter i skrivande inom olika texttyper (artikel II, III och IV). Tillsammans bidrar artiklarna till en bred förståelse av sammanhanget för nyanlända lågstadieelevers meningsskapande i sva. Nedan följer en sammanställning av artiklarnas resultat i relation till avhandlingens forskningsfrågor och de ovan nämnda nivåerna.

Inkluderingsfokus vägde tyngre än språkundervisning

Den första forskningsfrågan berör vad det innebär för lärare som undervisar nyanlända lågstadieelever att använda digital teknik i sva-undervisning som bedrivs parallellt med undervisning i svenska. Resultaten visar att undervisningen präglas av en språklig komplexitet, bland annat genom de nyanlända elevernas språkliga heterogenitet. Elevernas tidigare erfarenheter av skolgång var skiftande. För lärarna i studien innebar den digitala tekniken en inträdesbiljett för eleverna till att bli delaktiga i undervisningen från dag ett i skolan, oberoende av elevernas kunskaper i svenska. Digital teknik beskrevs som intresseväckande, något som fick eleverna att känna sig kompetenta och inkluderade samt något som gav

eleverna agens i undervisningen. Det vill säga att lärarnas konceptuella förståelse av digital teknik i sva representerade inte enbart läs- och skrivförstärkande aspekter utan även inkluderingsaspekten var central (jfr. Nemeth & Simon, 2013).

Det blev tydligt i intervjusvaren att när lärarna använde digital teknik innebar det att lärarna kunde bedriva en undervisning byggd på samarbete och deltagande, där ingen elev lämnades utanför. Som tidigare visats av Laursen (2019) är de sociala faktorerna av läs- och skrivutvecklingen viktiga för nyanlända elever. Detta är ett synsätt som lärarna i studien omfamnade. Lärarna gav uttryck för språksynen ’språk utvecklas i samspel med andra’ och att läs- och skrivinlärning är en social aktivitet som fordrar samarbete och samspel. Exempelvis användes tekniken för samarbete mellan eleverna på digitala plattformar eller genom Google Translate som ett sätt att muntligt eller skriftligt kommunicera med andra elever. Lärarna i avhandlingsstudien uttrycker därmed att elevers flerspråkighet är en resurs som tas tillvara i undervisningen vid elevers meningsskapande. Både i elevintervjuer av Lam (2000) och i Laursens (2019) studie framkommer vikten av att elever kan känna att de kan dra nytta av sin flerspråkighet och tidigare språkliga erfarenheter.

Avhandlingsstudien visar att lärarnas förhållningssätt till flerspråkighet är positivt, något som Atkinson et al. (2016) samt Ortega (2017) påpekar är avgörande för att en gynnsam andraspråksundervisning ska ske. I likhet med det Ehrlin och Jepson Wigg (2021) beskriver i sin studie, fokuserades vad eleverna kunde göra snarare än vad de inte kunde. Digital teknik användes av lärarna för att möjliggöra för nyanlända att kommunicera och uttrycka sig. Det exemplifieras i artikel 1 genom att lärarna såg digital teknik i undervisningen som en möjlighet att kommunicera med eleverna, trots att de inte delade språk. Tekniken erbjöd lärarna möjligheter att lära känna sina nyanlända elever. Lärarna lyfte fram Google Translate som en möjliggörare för kommunikation och deltagande. Det framkom också av lärarintervjuerna att nyanlända elever ofta samarbetade med elever som talade samma modersmål. Genom elevsamarbetet introducerades de nyanlända eleverna till de digitala aktiviteterna. Kommunikation och interaktion hamnar i fokus i avhandlingens resultat i kontrast mot ett teknikperspektiv som uppmärksammats i studier av Lejon och Söderquist (2005) och Forsberg (2021).

För lärarna innebar det utmaningar att undervisa nyanlända elever, med digital teknik i sva, i de fall de ansåg sig sakna kunskaper om pedagogik utvecklad för detta ändamål. Ett par av lärarna hade gått utbildningar inom metoden ”Att skriva sig till läsning” men upplevde utbildningen som otillräcklig när eleverna inte hade grundläggande kunskaper på svenska. Några av lärarna, både med och utan

sva-kompetens, beskrev det som att de inte hade tillräckliga kunskaper för att utveckla andraspråket med teknik utan främst var rustade för att utveckla elevernas läs- och skrivkunskaper på svenska. Som Wedin och Wessman (2017), Rosén och Bagga Gupta, (2013) och Wedin (2018) påpekar hade en övergripande språkpolicy på skolor kunnat stötta lärare i hur de på bästa sätt kan ta tillvara flerspråkighet som en resurs. Lärarna i studien uppvisar dock en vilja till inkludering och att ta tillvara flerspråkighet fastän de saknar specifika riktlinjer.

Sammanfattningsvis kan forskningsfråga ett, vilken berör den konceptuella nivån, besvaras med att: lärares uppfattningar om digital teknik i sva för nyanlända elever har ett inkluderingsfokus; att elever i interaktion utvecklar läs- och skrivkunskaper parallellt med svenska; samt att studiens medverkande lärare kände sig mer rustade för att använda teknik med fokus på att läsa och skriva än på att utveckla ett andraspråk.

Utforskande meningsskapande

Forskningsfråga två gällde vilken betydelse lärares orkestrering och stöttning ur ett flerspråkighetsperspektiv har av nyanlända elevers digitala meningsskapande i sva. I lärares orkestrering av det utforskande meningsskapandet kunde läraren växla mellan att vara experten och att lära sig av eleverna, vilket ledde till att lärarna uppfattade att eleverna kunde utveckla sin kreativitet och sitt självförtroende (jfr Rowe, 2022). På så sätt öppnade handlingarna för elevernas agens i meningsskapandet. Digital teknik. bidrar till att elever är aktiva och själva styr utformningen av innehållet, exempelvis genom bilder, ljud och interaktion (se även Lyngfelt, 2019; Sofkova Hashemi, 2017). I avhandlingsstudien stärktes elevernas agens när de arbetade med ett *utforskande meningsskapande* i vilket de ofta utgick från bilder för att skapa text. Det utforskande bildbaserade meningsskapandet bidrog till innehållet i de digitala produktionerna, eftersom eleverna, oberoende av om de behärskade svenska eller inte, kunde uttrycka sina egna erfarenheter och drömmar (jfr. Pacheco & Smith, 2015). I det utforskande bildbaserade meningsskapandet mötte eleverna även icke-realistiska texttyper, något som Honeyford (2013) understryker är av vikt.

Bildanvändande förekom på flera sätt i studiens empiri. Till exempel använde elever bilder i sin kommunikation med andra med hjälp av bilder de hittade på Google. Detta kan betraktas som en form av *utforskande kommunikation*, i vilken elever hanterade en läsplatta och tog egna initiativ. Precis som under det utforskande meningsskapandet ställde handlingarna höga krav på elevens agens och på att självständigt hantera tekniken. Höga krav och utmaningar är något som

till exempel Simola (2019) pekar ut som viktiga faktorer i meningsskapande. Utifrån ett flerspråkighetsperspektiv blev det tydligt i empirin att utforskandet innebar att nyanlända elever, genom en utmanande stöttning, gavs språkligt utrymme, oavsett om de behärskade svenska eller inte.

Både lärares stöttning och lärares orkestrering av tekniken skapade utrymme för flerspråkighet och translanguaging. När translanguaging förekom kunde elever till exempel lära läraren att uttala ord och meningar på sitt modersmål – ord och meningar de även arbetade med på svenska (jfr Rowe, 2022). I interaktion där läraren är nyfiken på elevens förstaspråk positioneras den nyanlända eleven som en expert som besitter kunskaper som även bidrar till lärarens lärande. Detta är en viktig och identitetsbekräftande process hävdar Wedin och Wessman (2017). Avhandlingsstudiens resultat tyder på att de observerade lärarna lyssnar och är nyfikna på vilka eleverna är, på vad de tänker och hur de tar sina beslut i meningsskapandet, för att på så vis bekräfta elevernas kompetens. Liknande resonemang förs fram i Laursens (2019) projekt. Gränserna mellan olika språk luckrades också upp när lärare och elever kommunicerade genom att använda två eller flera språk i samma yttrande eller i skrift. Lärares orkestrering av tekniken bidrog till att elever kunde skriva på sitt modersmål och använda översättningsprogram för att översätta till svenska. Lärarna motiverade det med att eftersom eleven var i det initiala skedet i sin läs- och skrivutveckling så fanns det vinster med att ta hjälp av modersmålet för att utveckla svenskan.

I det utforskande meningsskapandet förhandlades språkliga och rumsliga gränser när elever kunde använda bilder för att både beskriva tidigare erfarenheter och sina framtidsdrömmar. När undervisningen riktades mot att den digitala textproduktionen skulle förankras i bilder från en autentisk situation eller upplevelse, hamnade dock ett formaliserat meningsskapande i fokus (jfr Bergh-Nestlog, 2017). Det vill säga, när lärare under återberättande textaktiviteter lät elever i den gemensamma textkompositionen utgå från fotografier från klassutflykter, ett tillvägagångssätt som även synliggjorts av Bergh Nestlog (2017), så krympte det utforskande utrymmet. När eleverna använde digital teknik för att återskapa upplevelserna överdrevs stöttningen (jfr. Martin-Beltrán et al., 2017) genom att nyanlända elever skrev av gemensamt komponerade modelltexter. Texttypen återberättande text framhålls som gynnsam för andraspråkselever eftersom den erbjuder möjligheter att koppla vardagsspråket till det kunskapsrelaterade skolspråket (Gibbons, 2016). Dock är det en svår texttyp som är skapad för skolan och saknar verklig mottagare (Josephson et al., 1990). Under gemensam textkomposition av återberättande texter stöttades elever kring de regler som finns för hur språket, det vill säga svenskan, organiseras i

längre enheter (Wedin, 2011b), ett tillvägagångssätt som rekommenderas av Hammond och Gibbons (2005). En spänning uppstår här både vad gäller orkestrering av undervisning och stöttning. Utrymmet för utforskande meningsskapande krymper när undervisningen fokuserar på att skriva en viss texttyp på svenska, även om bilder finns som stöd. För att nyanlända ska kunna skriva denna text på svenska överdrivs stöttningen.

Sammantaget pekar resultaten på en uppluckrad lärar-, respektive elevroll där tekniken bidrog till ett utforskande meningsskapande genom bland annat translanguaging och bilder. Dock var språkliga och rumsliga gränser tydligare i mer formaliserad undervisning och i elevernas enskilda textskapande på svenska.

Vad hände med det flerspråkiga utrymmet?

Den tredje forskningsfrågan rör hur nyanlända elever skapar mening med digital teknik. Resultaten vittnar om två riktningar, en som bidrar till elevernas handlingsutrymme och en som begränsar detta utrymme.

Den ena riktningen handlar om meningsskapandet som en utrymmesskapande process. Utrymmet bestod av ett flerspråkigt utrymme att utrycka ett eget textinnehåll. Det flerspråkiga utrymmet syntes i de flesta fall främst i meningsskapande aktiviteter som föregick elevernas textproduktion. Exempel på sådana flerspråkiga utrymmen var att elever använde Google Translate, att de samarbetade på andra språk än svenska med elever i digitala aktiviteter och att både lärare och elever kommunicerade icke-verbalt och på andra språk än svenska. Under de inledande gemensamma textaktiviteterna blev meningsskapandet, och hur tekniken användes, en socialt förhandlad process som eleverna i högsta grad var med och formade.

Tekniken bidrog till det flerspråkiga utrymmet. Exempelvis skrev elever texter på andra språk än svenska som sedan översattes, elever kunde också ta stöd i bilder i sina produktioner och om de ännu inte kunde skriva ett innehåll på svenska kunde de ändå bygga en historia utifrån bilderna (jfr. Nemeth & Simon, 2013; Pacheco & Smith, 2015). I dessa exempel, både i de aktiviteter som föregick skrivandet och under själva skrivandet, bidrog tekniken till att skapa utrymme för flerspråkighet och agens i meningsskapandet. Således är det vad vi *gör* med tekniken som kan få språk att växa, en slutsats Plonsky och Ziegler (2016) drog i sin studie. Avhandlingsstudien visar att exempelvis Google Translate användes för att kommunicera med kamrater *innan* eleverna hade utvecklat kunskaper på svenska. På så sätt användes ny teknik för nya sätt att

kommunicera, vilket både Blommaert (2011) och Deumert (2014) framhåller. Avhandlingens empiri visar att nyanlända elever kunde positionera sig både som språkinlärare och som medlemmar av en språkgemenskap.

Det fanns i studien elever som inte varit med om skolgång på modersmålet och därför inte lärt sig läsa och skriva på modersmålet. Elmeroth (2017) hävdar att alla människor ska få lära sig att läsa och skriva på sina förstaspråk. När man lär sig att läsa lär man sig också förstå sambandet mellan tal och skrift för att förstå principerna bakom textmedierat språk. För att ge elever så goda möjligheter för denna process som möjligt är det därför fördelaktigt att den sker på ett språk de behärskar. Studiens resultat visade hur översättningsprogram brukades under textskapandet där elever skrev texter på sitt modersmål. Texterna översattes via Google Translate och eleverna arbetade med att läsa texterna på båda språken. Under dessa aktiviteter stöttades eleverna även genom talsyntesprogram som läste upp orden eleverna skrev. Således kunde de multimodala aspekterna av tekniken bidra till att elever både kunde skriva sin text och få den förstärkt via ljud, oberoende av vilket språk de skrev på. De kunde därefter både själva läsa och lyssna på sina texter på båda språken. Eleverna kunde genom denna process använda sitt förstaspråk som en resurs för att utveckla sitt andraspråk.

Elever med svenska som andraspråk är delar av ett samhälle som talar svenska och där eleverna förväntas att interagera på svenska (Bunar, 2021). Att använda elevernas modersmål som en resurs i lärandet innebär inte att eleverna utestängs från att lära sig det svenska språket (Torpsten, 2013; Wedin, 2011). Snarare handlar det om att skapa en tillåtande miljö i klassrummet där eleverna vågar ta risker och komma igång att prata (Evaldsson & Cekaite, 2010). Om läraren bekräftar eleverna i denna process och skapar ett flerspråkigt utrymme för språk och interaktion, handlar det mindre om vad som är korrekt eller inte, utan språket blir ett verktyg för att delta och skapa mening (jfr Laursen, 2019; Pacheco & Miller, 2016; Rowe, 2018; 2022; Evaldsson & Cekaite, 2010). Resultaten i den här avhandlingen pekar på att när elever blir en del av en språklig gemenskap ges de möjlighet spegla sin självbild i omgivningens ögon vilket kan bidra till utvecklingen av både språk, identitet och agens.

Den andra riktningen indikerade snarare ett begränsat utrymme för flerspråkigt textinnehåll. Detta framkom i elevernas egenkomponerade texter, främst inom texttyperna berättande och återberättande text. Utrymmet för elevers meningsskapande under den självständiga, individuella produktionen inriktades mot formaliserade former av skrivande på svenska med fokus på textstruktur och textuppbyggnad för den specifika texttypen. När kraven var att elever skulle producera text utifrån en viss texttyp begränsades elevers utrymme för

flerspråkighet. Inom dessa texttyper är elevtexterna nästan uteslutande skrivna på svenska.

För att besvara forskningsfråga tre går det att konstatera att det finns två riktningar för nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik där samskapande verkar vara en avgörande faktor. När eleverna skapade text tillsammans, i helklass, halvklass eller i par, var meningsskapandet en utrymmesskapande, flerspråkig och socialt förhandlad process där tekniken möjliggjorde flerspråkiga uttryckssätt i meningsskapandet. När eleverna skapade enskilda texter lades ett större fokus på att skriva text med relativt slutna tolkningar av texttyperna berättande och återberättande text.

DISKUSSION

Avhandlingens syfte var att bidra med fördjupad kunskap om kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i ämnet svenska som andraspråk, när ämnet läses parallellt med ämnet svenska. Det går att sammanfatta avhandlingens viktigaste resultat med att lärare hade ett inkluderingsfokus på digital teknik, där nyanlända elever, tillsammans med lärare och övriga klasskamrater, utforskade digitalt meningsskapande genom flerspråkighet och translanguaging, samt att nyanlända elevers digitalt medierade skrivande inom texttyperna berättande text och återberättande text inte tog flerspråkighet eller utforskande komponenter i anspråk. I det följande kommer jag att diskutera resultatet utifrån tre ingångar: inkluderande språksyn, elevsyn och syn på digital teknik. Samtliga har visat sig vara betydelsefulla för kontexten kring nyanlända elevers meningsskapande och de går inte att separera från varandra. För att återkomma till Streets (2000) resonemang om att kultur är ett verb, går det att utifrån studiens resultat tolka kontexten för nyanlända elevers digitala meningsskapande som ett verb; något föränderligt och i ständig rörelse.

Jag startar i språksynen. I avhandlingsstudien läses ämnena svenska och sva parallellt med varandra. Det vill säga att eleverna undervisas samtidigt i de två ämnena i samma klassrum. Som beskrivits tidigare är svenskämnet ett ämne med en lång tradition av att omsätta kulturella värden i undervisningen (Thavenius, 1999) medan sva är ett ämne som ifrågasatts och diskuterats ur ett likvärdighetsperspektiv (Fridlund, 2011; Hedman & Magnusson, 2018; Westling Allodi, 2007). Kulturella värden är starkt sammankopplade med språk (Ladberg, 2003; Milani, 2017; Thavenius, 1999) och kan leda till en syn på svenskämnena där endast *en* språklig variant accepteras. Likaså kan likvärdighetsperspektivet leda till en undervisning som begränsar nyanlända elevers möjlighet att använda sin flerspråkighet som en resurs eftersom läraren inte vill att elever ska pekas ut som annorlunda (Duek, 2017).

Tidigare forskning har pekat ut att det förekommer att lärare utgår från ett bristperspektiv på flerspråkighet (se exempelvis Runfors 2003; Granstedt, 2010; Axelsson, 2004) medan senare forskning från Bunar och Juvonen (2021) visar att bristperspektivet börjat ersättas av vad de benämner som en mångkulturell diskurs. Eftersom språk och kultur är integrerade med varandra kan en mångkulturell diskurs även tyda på en positiv diskurs kring flerspråkighet. Utifrån avhandlingens resultat kan translanguaging utgöra en potentiell möjlighet att förändra strukturella språkliga ojämlikheter. När eleverna använde translanguaging i meningsskapandet accepterades olika språkliga varianter och språk konceptualiserades till ett medel för att utföra sociala handlingar (jfr. Bagga-Gupta & Rao, 2018; García-Mateus & Palmer, 2017). Resultaten av min studie visar att nyanlända elever fått möjlighet att bidra till elevers och lärares lärande i de fall undervisningen möjliggör translanguaging. Följaktligen önskar jag en språksyn som skulle bidra till de nyalända elevernas språkutveckling, och där fokus ligger på att möjliggöra elevers interaktion så att de kan skapa mening, uttrycka sin identitet samt interagera med hjälp av språket.

Elevsyn är tätt sammanflätat med språksyn. I min studie finns det flertalet exempel på att språk används som ett medel för att interagera och inte för att, vilket Elmeroth (2018) diskuterar, särskilja och exkludera. Självklart är det inte så enkelt att det är svart eller vitt, antingen eller. Translanguagingbegreppet kan problematiseras, särskilt, som Bagga-Gupta och Dahlberg (2018) skriver, om det används för att positionera nyanlända elever som avvikande. Det behövs med andra ord ett kritiskt perspektiv på flerspråkighet, ett perspektiv i vilket språket ses som ett medel för elevers agens. Genom att använda translanguaging skapas ett handlingsutrymme för alla elever att interagera med sina språk och alla elever betraktas som kompetenta individer. Det är ett viktigt resultat som denna avhandlingsstudie bidrar med. Implikationen av en sådan elevsyn blir att digital teknik kan användas i meningsskapandet med elevers agens som fokus.

Slutligen vill jag ta upp synen på digital teknik i relation till mina resultat. Standardiserade modeller för digital teknik kan förenkla synen på vad digital teknik för nyanlända elever innebär, till exempel att tekniken enbart betraktas som ersättning för en penna (se Forsberg, 2021). Reduceras datorn till ett skrivverktyg, kommer aspekter som berör hur digital teknik kan användas för att möjliggöra elevers, agens i skymundan. I stället bör, så som Orlando (2014; 2015) gång på gång återkommer till, lärares resonemang kring tekniken betraktas som en viktig källa till kunskap; först då går det att utveckla arbetet med digital teknik i sva utifrån teorier om flerspråkighet och multimodalitet.

Inledningsvis skrev jag att en inkluderande språksyn, elevsyn och synen på digital teknik är sammanflätade. Atkinson et al. (2016) för ett liknande resonemang. De skriver att de språkprocesser som sker i vår flerspråkiga och digitaliserade skola bör förstås som komplexa, dynamiska och holistiska – det vill säga att de är delar av en helhet som sker i ett sammanhang och där delarna behöver förstås utifrån helheten. I avhandlingsstudien återspeglar lärarnas konceptioner en holistisk syn på teknikens roll i sva-undervisningen. Det holistiska synsättet innebär att deltagarna inte egentligen betonar de specifika egenskaperna den digitala tekniken bidrar med. Tvärtom sätts delarnas utformning och funktion nästan alltid i relation till den helhet digital teknik i undervisningen understödjer – ett sammanhang som möjliggör för de nyanlända eleverna att agera och interagera som mångsidiga individer. De mest talande resultaten för detta är de möjligheter arbetet med digital teknik i meningsskapandet innebar för elevers agens.

Dock finns det en aspekt av digitalt meningsskapande som inte återspeglar nyanlända elevers agens och det är det utrymme de får vis kompositionen av skriven text. Jag vill här återvända till begreppen, stöttning och ZPD och hur jag tolkar dem i relation till appropriering/lärande vad det gäller utforskande meningsskapande. Om vi utgår från den senare översättningen av begreppets ZPD's innebörd så kan den tolkas såsom de funktioner som ännu inte är mogna men som håller på att mogna. Dessa funktioner är inte frukter ännu, utan knoppar eller blommor under utveckling (Vygotsky, 2011, s. 204). Det vill säga, begreppet ZPD ringar in en utvecklingsprocess och inte nödvändigtvis en lärandeprocess. Lärande handlar om att gradvis anamma och förstå saker och ting utifrån det sammanhang de görs i och skapa erfarenheter. När nyanlända elever stöttas genom att skriva av text, sker det då ett lärande? Svaret på den frågan skulle jag vilja säga är ja, men svaret beror på om lärande ses i bemärkelse av utveckling eller ej. De lär sig exempelvis färdigheter som att koppla ljud till bokstav, memorera begrepp och kanske att hantera ett tangentbord. Men sker det också språkutveckling? Inte nödvändigtvis. Exempelvis talade mina resultat för att elever skrev av texter utan egentlig förståelse av innehållet. Vad gäller stöttningsbegreppet, så är det enligt Xi och Lantolf (2021) problematiskt eftersom syftet med stöttning inte är helt tydligt. Om syftet med stöttning av digitalt meningsskapande är att i morgon på egen hand kunna utföra det jag idag behöver stöttas av en lärare eller en kamrat för att göra, är det då ett automatiserat utförande som åsyftas, är det att ta efter ett annat språk eller är det att utveckla språket genom att använda tidigare språkliga erfarenheter för att skapa nya?

Om syftet med stöttning av digitalt meningsskapande, oavsett om stöttningen är överdriven eller befinner sig på rätt nivå för eleven, är att eleven ska ”ta in” något som existerar fixt och färdigt ”där ute” (Säljö, 2022, p. 103) utan möjlighet att själva förstå och skapa erfarenheter, då går stöttning inte ihop med ZPD. I begreppet ZPD tas elevens hela utveckling i beaktande vilket inte alltid är fallet med stöttning (Xi & Lantolf, 2021). Avhandlingsstudiens resultat tyder på att stöttning av utforskande meningsskapande består av reflekterande samtal, av icke-verbal stöttning, av iscensättande stöttning och av translanguaging där elever ges möjlighet att ta sin flerspråkiga palett i bruk. Dessa former av stöttning handlar inte enbart om att utveckla sakkunskaper utan att utveckla de processer som leder fram till kunskap, såsom agens, språk och identitet (Baynham, 2006; Lewis et al., 2007) och hänger därmed samman med ZPD. När läraren vill att eleven ska utvecklas krävs att eleven ges utrymme att göra detta utifrån ett holistiskt perspektiv på stöttning (jfr. Roux Sparreskog, 2018; Simola, 2019) och inte enbart fokusera på att lära in specifika förmågor. Det formaliserade upplägget för stöttning inom skrivande av berättande och återberättande text, kan förvisso bidra till ett utförande och till specifika sakkunskaper, men nyanlända elevers utveckling inom identitet och agens får litet utrymme inom dessa ramar. Genom avhandlingens resultat drar jag slutsatsen att stöttning bör vara utmanande för eleverna och för att skapa utmaningar kan lärare använda translanguaging via digital teknik.

För att återknyta till sambandet mellan språk och kultur tyder avhandlingens resultat på att det finns en norm att textmedierat språk i elevernas slutprodukter bara ska skrivas på svenska. Finnegan (2015) diskuterar att skriven text historiskt priviligierats i samhället och i undervisningssammanhang. Normer kring det skriftliga som något som ska representera majoritetsspråket verkar vara starka bland lärarna i studien. En implikation av detta resultat är att ompröva begreppet skrivande, i enlighet med Sefton-Greens (2021) idéer. Digital teknik har liksom flerspråkighet förändrat samhället och det behövs nya sätt att tänka kring undervisning och kring skrivande. Utifrån avhandlingens resultat skulle jag vilja väcka frågan kring hur flerspråkighet kan inkluderas i alla delar av elevers meningsskapande med digital teknik.

Slutsatser

Avhandlingsstudien har bidragit till att fördjupa kunskapen om kontexten för nyanlända lågstadieelevers digitala meningsskapande i ämnet svenska som andraspråk, när ämnet läses parallellt med ämnet svenska. Ett av avhandlingens

främsta bidrag är hur den empiriskt synliggjort kontexten för nyanlända lågstadieelever, samt möjligheter och begränsningar i digitala textaktiviteter i sva-ämnet. Studiens resultat kan därmed bidra till att utveckla en undervisning med ett flerspråkighetsperspektiv både vad gäller hur tekniken används, hur undervisning orkestreras och hur elever stöttas. Eftersom flera av eleverna i avhandlingen var alldeles i början av sin läs- och skrivutveckling visar studien på de dilemman lärare som undervisar nyanlända elever i sva står inför. Eleverna behöver utveckla literacy på modersmålet samtidigt som de behöver utveckla relevanta kunskaper i och på svenska.

Mina resultat befäster vikten av att kunna få kommunicera med jämnåriga. Digital teknik bidrar till denna process genom att ge nyanlända elever möjligheter att uttrycka sig och skapa mening med sina kamrater. Genom att inkludera flerspråkiga uttryckssätt i det digitala meningsskapandet får eleven ge uttryck för sin flerspråkighet, utan att känna att det finns negativa förväntningar från omgivningen utifrån att de ännu inte behärskar svenska fullt ut.

En annan slutsats jag drar utifrån studien är att det fanns ett flerspråkighets-/translanguagingperspektiv hos lärarna vilket återspeglades i de inledande textaktiviteterna, men när elever skrev egna texter skedde detta till största del utan ett flerspråkigt perspektiv. Här vill jag lyfta att ingen av skolorna hade någon uttalad translanguagingpolicy eller flerspråkighetspolicy utan att lärarna inkluderade denna syn utifrån sina egna perspektiv. Därför vill jag återkomma till vad Rosén (2017) skriver, det vill säga att om translanguagingbegreppet ska fungera som en språkpolicy behöver samhället och skolan ta sig an begreppet. Detta konstaterande kan synliggöra de dilemman lärare ställdes inför i sin undervisning. Flerspråkighet var inte en uttalad språkpolicy på skolorna jag besökte och därför synliggjordes inte heller flerspråkighet i de aktiviteter som traditionellt sett inte är flerspråkiga, det vill säga skrivande av text i svenskämnena. Det kan vara svårt för den enskilda läraren att i sin enskilda praktik bryta mot de förväntningar som finns, och den uttalade eller outtalade språkpolicy skolan har. Jag vill utifrån resultaten i min avhandling uppmana skolor till att sätta ett flerspråkighetsperspektiv i bruk så att alla delar av undervisningen bekräftar nyanlända elevers flerspråkiga identiteter.

Framtida forskning

Denna avhandlingsstudie har utförts med etnografisk ansats, därmed har den autentiska situationen för kontexten för nyanlända elevers digitala

meningsskapande i sva till så stor del som möjligt ringats in. Det har jag stundtals upplevt som en begränsning för studien. Det förekom att lärarna uttryckte önskemål om att vi tillsammans skulle utveckla idéer som de kunde bygga vidare på i undervisningen. På grund av studiens metodologi har jag valt att enbart studera och inte aktivt delta i planering av undervisning eller i själva undervisningen. Detta ser jag som en begränsning för avhandlingen. Flera gånger under avhandlingsarbetet har jag ställt mig frågor kring empirin, som handlat om funderingar liknande, ”tänk om undervisningen gick den här vägen i stället”, ”undrar vad som skett om eleverna fått samtala om sina texter efter textskapandet” eller ”vad hade hänt om eleverna skev återberättande text på samma sätt som de arbetade med utforskande meningsskapande i i ett program där de kunde sätta ihop text, ljud och bild”. Alla dessa frågor har byggt på mina empiriska resultat i kombination med de teorier om flerspråkigt meningsskapande avhandlingen bygger på. Flera av de studier som handlar om nyanlända elevers meningsskapande med digital teknik i andra länder (Honeyford, 2013; Laursen, 2019; Pacheco & Miller, 2016; Rowe & Miller, 2016; Rowe, 2022) samt den svenska studien utförd av Lyngfelt (2019) har skett genom att forskaren på något sätt samarbetat med läraren. Därvid har idéer, tillvägagångssätt och metoder kunnat prövas och utvärderas av forskare och lärare tillsammans. Inga av de ovan nämnda studierna fokuserar texttypen återberättande text. Dock är det en texttyp som beskrivs som mycket viktig för andraspråkselever (Gibbons, 2009). Här identifierar jag en fortsättning utifrån denna avhandling; att utveckla en design-baserad forskningsstudie (Cobb et al., 2003) där lärare från lågstadiet tillsammans med forskare planerar och genomför undervisning i syfte att utveckla nyanlända elevers utforskande meningsskapande inom texttypen återberättande text. Studien hade också kunnat bidra till att omtolka ramarna för vad återberättande text är och hur nyanlända elever kan arbeta med ett utforskande meningsskapande inom texttypen.

Utbildningsdepartementet (2021) förslag om att svenska som andraspråksämnet ska förändras i grunden och att delar av det ska ersättas med ett separat nybörjarämne, svenska för nyanlända, kommer generera ett forskningsbehov i detta nya ämne specifikt, även om det finns tidigare forskning om nyanlända elevers lärande. Därför anser jag att forskning i samarbete mellan lärare och forskare kommer att vara en framkomlig väg för att utforma och utveckla undervisningen i ämnet svenska för nyanlända.

SUMMARY

Introduction

In our contemporary society, multilingualism is the rule rather than the exception. As a university teacher in a Swedish as a second language (SSL) teacher-training program, I have been in several classrooms around Skåne (the southernmost region of Sweden) in the past five years, and all contain multilingual students. Some of these students are also newly arrived. One method of meeting students' different experiences and needs without excluding anyone can be to use digital technology as a didactic tool (Sandberg et al., 2022). Accordingly, this thesis contributes to our understanding of digital technology as tool by adding in-depth knowledge about the context of newly arrived primary school pupils' digital meaning-making in Swedish as a second language (SSL) when language learning is integrated into the subject of Swedish. Second-language teaching and students' meaning-making with digital technology can offer new opportunities for students to use multilingualism as a learning resource.

Studies show that there still is an existing norm of Swedishness in teaching and resistance to teaching newly arrived students based on teachers feeling of a lack of competence (Magnusson, 2017; Ehrlin & Jepson Wigg, 2019). Specifically, the teachers felt poorly prepared for the change in teaching and considered it particularly challenging to meet newly arrived students with varied backgrounds with many different languages and to use these students' competencies (Ehrlin & Jepson Wigg, 2019).

In a research overview, Bunar (2010) found that different problem perspectives dominated Swedish research regarding newly arrived students, while some studies focused on success factors for newly arrived students' school careers. Several studies have shown that school tends to reproduce a deficit perspective

concerning newly arrived students (e.g., Runfors, 2003; Granstedt, 2010; Axelsson, 2004). According to Ehrlin and Jepson Wigg (2021); one way to understand the deficit perspective is via the punctual perspective; a newly arrived student' circumstances determines the individual, for example, national origin or cultural belonging, and their characteristics. When the focus is on seeking answers to what the student is, students' needs run the risk of being framed as deficiencies carried by the student (Ehrlin & Jepson Wigg, 2021). However, a recent study by Bunar and Juvonen (2021) indicates that the deficit discourse around new arrivals has been replaced, or at least has become more nuanced, with a multicultural and migration-friendly discourse. For that reason, there is a great need to examine newly arrived students' meaning-making in today's SSL teaching, where there is the possibility of multicultural discourse. Studies, such as this present one add to our ability to support newly arrived students through empirical work that makes visible the context of second language teaching in which newly arrived students find themselves.

During my work on the thesis, I found that there is a need for research on what it means to use digital technology in Swedish teaching for newly arrived primary school students when taught in parallel with the subject of Swedish. Specifically, there is a need for a deeper understanding of teachers' orchestration and support of newly-arrived students' digital meaning-making from a multilingual perspective. Furthermore, there is alsa a need for research on how newly-arrived students create meaning with digital technology. This thesis aims to provide new insights into how these factors are connected and form a context that differently affects teaching and students' meaning-making.

According to Koutsogiannis (2011; 2015), three interconnected concentric circles can be useful to understand the discussions around second language teaching and digital technology. This framework of understanding highlights the different layers that research on digital technology and teaching with digital technology includes and what these layers mean for literacy development in teaching. In the first and innermost circle, technology is seen primarily as a pedagogical tool that supports literacy development. In the second circle, digital technology is considered an environment for literacy, focusing on the new abilities needed to write, read and communicate in changing digital environments (Koutsogiannis, 2015). Within such an environment, language teaching cannot remain unchanged because the school must keep up with society. The third circle includes digital media and communication as organic elements in a complex social and contemporary cultural reality and regards technology as a non-neutral arena for literacy development. This circle understands digital technology in

teaching as connected to the sociocultural environment, which leads to new perspectives on the first and second circles (Koutsogiannis, 2011, 2015).

Although Koutsogiannis framework does not focus on second language teaching, in the thesis, I have applied Koutsogiannis' (2011; 2015) circles to second language teaching for new arrivals. I have chosen to divide the context of newly arrived primary school students' digital meaning-making into three levels: the conceptual, didactic, and production level. These levels represent three different layers rather than a hierarchical system; they interact with each other and are mobile so that they can grow upwards or downwards.

The first level, which I chose to call conceptual, concerns teachers' experiences teaching newly arrived students with digital technology in Swedish. This level mainly concerns Koutsogiannis's third circle: digital technology as a non-neutral arena for literacy. In this thesis, I use fieldwork and interviews to study how teachers manage linguistic complexity concerning increasingly digitized teaching. On the conceptual level, I investigate how teachers who teach Swedish reason about whether digital technology can support - or hinder - learning Swedish as a second language. Here I focus on the teachers' experiences and perceptions of using technology to support newly arrived students' learning.

The second level – the didactic level – focuses on teaching with digital tools and how digital technology affects the organization of teaching in the classroom. At this level, digital technology is an environment for literacy (Koutsogianni's second circle) and a pedagogical tool that supports literacy development (Koutsogianni's first circle). Classrooms are generally relatively separate spaces to maintain specific normative societal perceptions of reading and writing (Arnaut et al., 2016). However, digital artifacts have stretched linguistic and spatial boundaries (Spotti, 2013); specifically, linguistic and spatial boundaries are challenged depending on how digital technology is used (Canagarajah, 2018). The didactic level, how linguistic and spatial boundaries are challenged and handled in teaching with digital technology, is examined in the thesis through observations of teaching. I explore how teachers' teaching orchestration contributes to newly arrived students' opportunities for digital meaning-making, partly teachers' scaffolding of newly arrived pupils' digital text activities, and how the teachers use the pupils' multilingual resources.

The third level, the production level, focuses on the context surrounding students' text creation and agency in the writing process. Research on writing in digital environments views writing and reading as a social process rather than a

formal system that students learn to master (Barton, 2007). At this level, Koutsogianni's three circles have equal distribution. Understanding reading and writing as situated social processes requires particular attention to the context and how this affects the processes in different ways (Spilioti, 2017). Digital technology can offer newly arrived students a space for meaning-making that previously did not exist (Baran, 2018; Christiansen, 2017). In this thesis, the production level is studied with a focus on written text activities, as part of students' meaning-making, through observations of teaching and analysis of student texts. I explore how newly arrived students create meaning, communicate, and express themselves with digital technology and how they can use their multilingual potential in digital writing within different text types.

Aim and research questions

The overall aim of this thesis is to contribute to in-depth knowledge of the context for newly arrived primary school pupils' digital meaning-making in Swedish as a second language (SSL) when the subject is read in parallel with the subject of Swedish. The context includes the orchestration and content of the teaching, resources for meaning-making, reading and writing processes, and texts; all aspects are essential for the students' scope for meaning-making.

The thesis intends to answer the following research questions:

1. What does it mean for teachers who teach newly arrived primary school students to use digital technology in SSL teaching that is conducted in parallel with teaching the subject of Swedish?
2. What is the significance of teachers' orchestration and support from a multilingual perspective of newly arrived students' digital meaning-making in SSL?
3. How do newly arrived students create meaning with digital technology?

Theoretical framework

The first step in the research process is to think about what we take for granted and then problematize the unproblematized (Åsberg, 2001). I have tried to be critical of my worldview in planning the thesis study. Nevertheless, I am aware that the voices of the participating participants, the methodology of the thesis,

and the theories used are filtered through me. Thus, I do not claim that I am presenting a universal truth when I write out the context for newly arrived students' digital meaning-making in SSL. Instead, my point of departure is that all parts of the research process are connected, which makes it possible to speak not only of situated knowledge (Haraway, 1988) but also of situated methodology (Geertz, 1973).

An intersectionality perspective highlights knowledge as situated (Haraway, 1988). This perspective means that "truths" about reality depend on the context. The perception of the surrounding world is affected by factors such as, for example, gender, class, ethnicity, religion, age, functional variation, and the interaction between these. Harraway (1988) writes that certain conceptions of the world are given priority over others based on a hierarchical organization. According to Harraway (1988), the white man's ontology has constituted the norm for objective truths about the world, creating the so-called "invisible knowledge." Privileges associated with this perception of reality are kept hidden. By presenting a particular worldview as objective, the underlying power structures cannot be examined because they have been made invisible (Haraway, 1988).

The thesis produces situated knowledge through situated methodology, represented by the ethnographic orientation of the thesis. The presented view of learning is also based on a contextual view of how people learn: people primarily act based on what seems reasonable in a situation and what they experience as reasonable in the specific environment (Säljö, 2022). In other words, all individuals are responsive to how they perceive a situation, and our thinking is situated in socially anchored practices. Cultural aspects such as power, access, agency, and language influence the situated practices. The situated view of learning I put forward here also entails a situated view of language in the thesis.

The concept of translanguaging is central as a political act focused on reinterpreting what language is from a decolonial perspective (García & Kleifgen, 2019). How people use language can help create boundaries between people and language acts. Boundaries can be drawn based on how communication occurs between people with different languages, how we refer to people with different languages, or how language is expressed, for example, written and spoken. In the dissertation, these boundaries are avoided by starting from a translanguaging perspective and a decolonial perspective.

Sociocultural perspectives

Sociocultural perspectives are an overarching term for several closely related human learning and development theories. According to Jakobsson (2012), all theoretical frameworks related to sociocultural perspectives on learning can in some way relate to the works of Lev Semenovich Vygotsky in the years after the First World War.

Vygotsky was interested in understanding how people develop cultural abilities, such as reading, writing, counting, abstract reasoning, and solving problems (Säljö, 2020). By studying how people use tools or tools to understand, act and interact in the outside world and how people adopt, or appropriate, the mediating tools, it is possible to approach how people learn (Säljö, 2020). Language is a mediating tool, a dynamic and constantly evolving sign system that interacts with other forms of expression (Säljö, 2020). In language, writes Säljö, according to Vygotsky, there is no conflict between, for example, image, spoken or written language. They are parts of our ability to mediate the world and depend on each other (Säljö, 2020).

Knowledge is a process in which we participate (Säljö, 2020). Learning is described based on sociocultural perspectives as human abilities developed through participation in social practices, using sociocultural tools. The tools are either intellectual and linguistically represented or material and represented through artifacts. However, these overlap, and there is no clear boundary between the different types of tools (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Säljö, 2010). A central thought within a sociocultural perspective then becomes understanding how people interact with the available cultural products and how these influence and drive learning processes (Jakobsson, 2012).

As explained above, this thesis examines students' digital meaning-making. From a sociocultural perspective, digital meaning-making takes place in interaction with different linguistic representations and mediating tools (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Selander & Rostvall, 2010; Säljö, 2014). On the one hand, meaning-making occurs in interaction with the environment and mediating tools. On the other hand, people develope the environment and the mediating tools through meaning-making (Lantz-Andersson & Säljö, 2014). Accordingly, this thesis studies meaning-making to find signs of the development of understanding and learning among newly arrived learners of SSL.

The thesis also has a social semiotic or multimodal perspective (Kress & Van Leeuwen, 2006; Selander, 2017). Multimodality focuses on the different symbols people use to communicate with each other and express themselves (Kress, 2009). Selander (2017) explains that a human is a multimodal sign creator who

constantly develops new ways of expressing themself. The multimodal perspective directs the interest in meaning-making toward how we use different modalities and media (Selander, 2017). A modality is generally defined as a well-known way of communicating within a culture. Examples of modalities are writing, body language, images, video, fonts, color, and the interaction between these (Jewitt, 2013).

Different modalities can give room for multilingual ways of expression. It has been crucial in this thesis to study how students use modalities in digital meaning-making processes and how students and teachers interpret and get involved in meaning-making. In analyzing students' digital meaning-making and their digital compositions, it is essential to notice how different modalities can contribute to how students use their multilingual palette.

Method

The overall methodological approach in the thesis is an ethnographic case study. I chose the case study approach to capture the complexity of understanding and activities within a school subject (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, p. 128). Inspired by Yin (2009), I sought to collect broad empirical material to understand and analyze the context of newly arrived primary school students' digital meaning-making in SSL. Levy and Moore (2018) argue for qualitative methods to investigate how language teaching uses technology. Through qualitative research, learning processes can be studied moment by moment via the alternating use of an outside and an inside perspective. In addition, they point out that qualitative research can contribute to understanding crucial aspects of a situation. Levy and Moore (2018) write that the blurred can thus be made understandable and accurate.

Trying to capture someone else's reality is a sensitive and fragile process that requires the researcher to realize that the whole "truth" and reality cannot be described (Emerson, Fretz & Shaw, 2011). In order to deal with this dilemma, partly to understand the participants' perspective and partly to develop an analytical understanding, I have chosen to discuss empirical evidence and results on three levels: a conceptual level, a didactic level, and a production level. These levels created different inputs to achieve the purpose, which corresponds to the requirements of the case study (Yin, 2009).

According to Robson (2011), the type of research question should determine the general research design, and he believes that researchers are sometimes

uncritical and narrow in this process. The ethnographic case study emerged as a feasible research design due to the opportunity to gather rich empirical evidence. There are different case study designs, and case studies can be described in different ways depending on whether they study a single individual, class, school, or municipality (Creswell, 2009) or whether they study a case in its context (Yin, 2009). Yin (2009) encourages the researcher to emphasize the context and details through detailed descriptions. A case study can be closely tied to a unique situation and sometimes require the researcher to take a few steps outside of it (Verschuren, 2003). Verschuren's (2003) and Yin's (2009) case study descriptions have accompanied me in the thesis work. In an iterative process, I have varied between participant and analytical perspectives, as described by Hammersley (2006), to reach as deep an understanding of the case as possible.

The study is conducted in a major Swedish city. The schools in the study were selected via theoretical sampling (Mason, 2002); the schools that are involved in the research were deliberately chosen for what they could contribute based on their characteristics. Inclusion criteria were (1) the schools would be located in socio-economically equal multilingual areas, (2) the schools would be of the same size and in the last ten years had a high proportion of newly arrived students, and (3) the schools would be using digital technology in teaching.

Once the criteria were set, an email request was sent to the principals of ten different schools that met the criteria. Five of the principals who were contacted were optimistic that their teachers would participate in the study. After contact with the five schools, teachers from three of these schools chose to participate. The schools are referred to in the thesis as the Square School, the Circle School, and the Rectangle School. I contacted the teacher participants via email with a direct invitation. A total of six teachers agreed to participate in the resulting study.

Regarding the conceptual level, the intention was to study teachers' perceptions of and experiences with digital technology in SSL teaching for newly arrived students in the earlier years of primary school. One teacher from the Square School, two teachers from the Rectangle School, and three teachers from the Circle School participated in this study. The participating teachers were of varied ages, had varying experiences in the teaching profession, and having lived in Sweden for varying lengths of time. Three teachers taught in grade 1, one in grade 2, and one in grade 3. The remaining teacher was a special education teacher and taught all three grades.

To follow up on the conceptual level, I explored a didactic level. At this level, I studied how teachers' teaching orchestration contributes to newly arrived pupils' opportunities for digital meaning-making, how teachers support newly arrived

pupils' digital text activities and how the teachers use the pupils' multilingual resources. The didactic level includes students and teachers from the three schools. The students who participated were selected in consultation with the teachers and met the "newcomer" criterion. The selection of the students can thus be described as a subjective selection based on descriptive information (Denscombe, 2009).

As a result of the findings at the conceptual and didactic levels, I chose to investigate the students' digitally created texts in more depth at the production level by talking with students during text creation and analyzing the texts. The students in Article IV were selected through multistage sampling (Denscombe, 2009), meaning I used a sample from a previous sample. Some of the students are included in two levels, while others are only in one of the levels.

In the analysis, I used a reflexive approach; this meant that I started with an inductive analysis process to switch to a more deductive process later in the analysis. Srivastava and Hopwood (2009) describe the reflexive approach as the core of gaining insight and developing meaning in qualitative research. Through reflexive iteration, visiting and reviewing one's material repeatedly and thus adding new insights leads to refined focus and understanding (Srivastava & Hopwood, 2009).

In articles I and II, I have used thematic analysis, according to the model Braun and Clarke (2006) put forward. Briefly, the process of the thematic analysis can be divided into five phases, which aim to identify themes and patterns in the empirical work (Braun & Clarke, 2006).

In articles III and IV, I started with an iterative analysis process (Kock, 2003; Paulus et al., 2008; Strauss & Corbin, 2008). In Article III, I wanted to understand and define different types of scaffolding. The focus of article IV was to understand how writing fluency, linguistic resources, and text awareness were made visible in the empirical work surrounding the students' text activities. The initial iterative cycle meant that while coding the data, I carried out inductive procedures; I selected data segments and coded them several times, compared them, and went back to the empirical data to find other segments that could be important to my codes.

During the deductive verification in Article III, I placed my codes with verified codes for supporting multimodal text activities developed by Pacheco et al. (2021). In Article IV, the codes concerned Liberg's (2021) interpretations of writing mobility, linguistic resources, and text awareness.

As I worked back and forth between data, codes, and themes, a third iterative cycle began, and this continued during the reflection on the results when I returned to the analysis again. By performing these sequences several times, the analysis was deepened while reliability was increased during the subjective coding, interpretation, and analysis process.

In articles III and IV, I analyzed student texts. The text analyzed were initially based on a model developed by Josephson, Melin, and Oliv (1990). The model is based on theories in grammar, stylistics, text linguistics, language sociology, and language psychology and is designed to be useful for student texts.

In the analysis procedure, I have deliberately chosen different analysis methods to highlight the empirical evidence from different angles. Since the aim of this thesis is to contribute to our understanding of the in-depth knowledge of the context for newly arrived primary school students' digital meaning-making, several different analysis methods were needed to answer the research questions.

Summary of articles

Article I: Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived

The article examines Swedish teachers' experiences and experiences of using digital technology in Swedish for newly arrived students. This article uses the theoretical framework for CALL from an SSL perspective.

Two questions guide the study:

1. What experiences and perceptions do teachers in Sweden have of using digital technology to support newly arrived students?
2. What implications does this have for future SSL teaching and teacher training?

The study's data consists of semi-structured interviews with six teachers with varying lengths of experience in teaching Swedish and with varying formal qualifications in the subject. The teachers have in common that they teach newly arrived students in their classrooms and use digital technology in Swedish. In connection with the interviews, teaching observations were carried out. The interview questions touched on the following areas: the purposes of digital

technology in SSL; Newly arrived students' work with digital technology in Swedish; teachers' knowledge of digital technology; how (and if) digital technology was used for language development.

The analysis of the data yielded four themes around the teachers' perceptions and experiences of using digital technology in Swedish for newly arrived students:

The technology was an entry ticket to introduce the students to a Swedish teaching context.

The teachers used digital technology to support newcomer students' literacy development through student-to-student interaction.

Digital technology enabled conversations between student/student and teacher/student, including translation programs.

The teachers felt they used technology to enable language learning but had to develop models based on their understanding of the technology.

The study contributes to understanding teachers' perceptions of digital technology in Swedish as a socially negotiated and situated practice. A significant area of use for the technology for the participants was that newly arrived students could be active and participate in the teaching, and less focus was on the actual content of the digital activities. The theme of digital technology as an entry ticket was based more on discussions of inclusion than on theories of multilingualism or second language learning. Likewise, the reasoning behind the teaching was based on the view that "students learn through collaboration with others" and less on how digital technology can support learning from a second language perspective. The participants wanted more knowledge about how technology enables language-developing factors. One conclusion is that teachers' perceptions of digital technology in Swedish for newly arrived students primarily have to do with experiences of inclusion and less with theories of multilingualism or second language learning.

Article II: Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning

The article explores how newly arrived students create meaning, communicate and express themselves when working with digital technology in Swedish. Teaching includes various activities and processes, usually driven by the teacher. Teachers' organization of these activities is made visible in the article with the concept of orchestration. The orchestration metaphor emphasizes the teacher's challenges in using digital technology in teaching.

Two perspectives have framed the article; one is translanguaging which contributes to understanding students' linguistic and bodily meaning-making, including digital technology, as social processes. The second is multimodality, which is used to broaden the perspective of language and include, for example, images and sounds; thus, it relates to translanguaging, as used in the article.

The article examines the following research question:

1. How do teachers' different types of orchestration contribute to enabling digital meaning-making for newly arrived students in Sweden?

The data consists of classroom observations, field notes, voice recordings, transcriptions, photographs, and teacher interviews at three schools. We identified three themes via thematic analysis.

The first theme, being their own architect, encompasses how teachers' orchestration contributes to students' opportunities for digital meaning-making. Here the teacher functioned as a dialogue partner instead of an instructor. The students used the technology based on their understanding of the teaching activity in dialogue with classmates or on their own. The study's second theme, space for multilingualism, makes visible how students interact with each other using digital technology for dialogue and meaning-making. The students used multimodal resources made possible via digital technology, for example, Google Translate. The third theme is learning through recreating experiences and excursions, and underscores how the students often used digital technology to recreate activities they participated in.

The study's results contribute to understanding how the orchestration of teaching is essential for students' meaning-making with digital technology. As revealed in the data, the orchestration of teaching not only created different ways of using digital technology but also facilitated students taking a leading role in meaning-making by being their own architects in a multilingual space.

The study contributes to the understanding that digital technology offers opportunities for exploratory meaning-making if teaching orchestration leaves room for an agency for newly arrived students. By being their architects, the students took the initiative in computer-assisted language learning. In addition, the teachers also saw themselves as architects when they explored the technology with their students. Orchestrating instruction that allows newcomer students to use digital technologies to discover the language in exploratory meaning-making creates the spaces for translanguaging.

The study shows that the teachers tried to ensure that the newly arrived students were given a vast repertoire of multimodal expressions to develop digital competence. Instead of significantly changing the teaching methods, the teachers incorporated language-supporting computer-supported components into their regular activities. Meaning-making was expressed through words and texts, the students' body language, the environment in which they participated, and the context. The teachers tried to offer teaching that the newly arrived students could contextualize and put into context.

Article III: Teachers' staging of scaffolding for newly arrived students' digital text production

The article highlights scaffolding from a multiliteracy perspective and focuses in particular on how students express their multilingual resources through multimodal means of expression such as images, layout, sound, or body language linked to a digital product.

The following research question guides the study:

1. How do teachers' support processes during digital text production contribute to opportunities for newly arrived students with varying linguistic backgrounds and experiences of the Swedish language to put their multilingual palettes into use?

The study's data consisted of observations of nine lesson sessions (80-120 minutes each) when students worked on writing on two text types, narrative and retelling text, and the 14 resultant student texts. During the observations, both the joint text activities and the students' writing were in focus. In most cases, the lessons began with a standard introduction when the teacher introduced the students to writing within the text type. During the observations, teachers and students used digital technology, such as smart-boards for joint text creation, digital photos, individual digital writing, speech synthesis, and online dictionaries on computers and iPads.

Using an iterative process, the focus of the analysis was to understand and define different types of scaffolding and what the scaffolding was aimed at in the various learning processes. In this way, three primary purposes of the scaffolding were identified: promoting multilingualism, developing textual competence, and offering student space.

The support that occurred within the different purposes was coded to distinguish different types of support. One type of scaffolding used to promote multilingualism was non-verbal scaffolding: the teacher scaffolded the students through their body language and facial expressions, their own and the student's position in the room, and digital technology. Non-verbal scaffolding can be considered a multilingual support strategy. During non-verbal scaffolding, the technology was mainly used to communicate with images. Another type of multilingual scaffolding was translanguaging. Translanguaging occurred in the dialogues teachers and students had about text creation.

In the development of textual competence, for example, the type of scaffolding found was focused conversations about text and text writing. The conversations guided the students to pay attention to something specific about the form of the text type. Joint text creation also scaffolded textual competence. The common text construction shaped the students' writing, both in terms of the structure and content of the texts. The instructional scaffolding also developed textual competence. Instructive scaffolding meant that the students started from a specific model, characteristic of the text type, during the joint work. Sometimes the students used sequence pictures, which they then wrote a narrative text about.

Scaffolding offered students space to develop and express their thoughts, ideas, and preliminary understandings mainly via digital technology. It helped to expand the linguistic space of the newly arrived students through, for example, oral and written translations, sound synthesis, and digital photos during joint text activities. A tension emerged between space and control for the students who had not yet mastered Swedish, and this tension point showed up as a difference in space during joint versus individual exercises. During joint exercises, digital technology contributed to students who had not yet acquired the majority language having the opportunity to participate in the literacy activities that were taking place. Scaffolding with sample text is considered excessive support because little space was left for the student's opportunities to express their experiences and their creativity.

An essential result of the article is that support that includes non-verbal communication and translanguaging has communicative potential for students who have not yet mastered Swedish. However, there were no non-verbal means of expression during individual text activities. Thus, the students did not create any multimodal or multilingual student texts. No student texts contained any language other than Swedish, although there were occasions when the students were scaffolded during the writing process through translanguaging.

This article contributes, as a complement to article II, by showing how teachers' orchestration and scaffolding of newly arrived students' digital meaning-making in Swedish can be understood from a multilingual perspective.

Article IV: Newly arrived students' multilingual palette in digital text production

The article shows how newly arrived students know how to use their multilingual palettes as a resource in text creation, even if the teaching is not expressly based on multilingual pedagogy. The study takes its starting point from a sociocultural perspective, where all forms of communication are considered. The purpose of the study is to draw upon empirical examples to analyze and discuss newly arrived students' digital text production within different text types and thereby highlight the complexity contained in the concept of multilingualism.

Writing fluency, linguistic resources, and text awareness have been used as analysis tools for newly arrived students' texts and text creation. The article examines the following question:

1. How do newly arrived students express their multilingual palettes in writing in different text types in SSL?

The study's data consists of participant observation with two focus students at two schools: a boy and a girl. The students' digital text activities and productions have been analyzed based on audio recordings, field notes, and text analysis. The student texts collected are narrative (2 pcs) and retelling text (2 pcs).

The results of the study show that the students are subjects in their text-making processes to a significant extent. They show multilingual acceptance and linguistic awareness through the way they experiment with the language. The exploratory process in text creation allows the students to express their multilingual palettes in several parts of the text compositions.

The students produced their texts digitally. The technology contributed to the students' opportunity to use their multilingual palettes by having the students explore different fonts, text colors, and text readings.

For example, when the boy chose to write based on his own experiences and interests, compared to when he wrote a text based on sequence images, he used more writing movements and linguistic resources. The text and the writing were

given a purpose to tell something unknown to the reader and gave the student more reasons to enrich the content.

The girl's text shows that norms for writing retelling texts do not limit the student, and her text contains a high degree of personifying writing mobility. When the student expressed a forward-looking writing movement, she did not recount something she was a part of but considered what hypothetically could have happened on the trip.

The article contributes to knowledge about how newly arrived students can express their multilingual palettes in their text creation. The student's linguistic competence can also be developed through work on developing the students' text awareness. Text awareness is primarily trained through meta-linguistic conversations about writing and texts. In this study, these conversations took place most before writing. However, the study highlights that meta-linguistic conversations about the students' texts during and after writing can strengthen students' expression of their multilingual palette.

The results of this study raise the question regarding whether explicit work with multimodal text awareness can strengthen the students' opportunities to use their multilingual palettes in text creation.

The results of the articles based on the research questions of the thesis

My doctoral study moves across three levels: a conceptual level – that is, teachers' perceptions of using digital technology when teaching newly arrived students in Swedish (Article I); a didactic level – students' possibilities for meaning-making with digital technology and how teacher support enables students' meaning-making (articles II and III) and a production level – how newly arrived students put their multilingual palettes into use and how they express their multilingual palettes in writing within different text types (articles II, III and IV). The articles contribute to a broad understanding of the context for newly arrived primary school students' meaning-making in Swedish. Below is a compilation of the articles' results concerning the thesis' research questions and the levels mentioned above.

Inclusion focus more important than language teaching

Research question one, which concerns the conceptual level, can be answered by looking to teachers' perceptions of digital technology in Swedish for newly

arrived students, which has an inclusion focus. In interaction, students developed reading and writing skills in parallel with Swedish. The participating teachers in the study felt more equipped to use technology focused on reading and writing rather than on developing a second language.

Exploratory meaning-making

The results point to a changed teacher and student role, where the technology contributed to exploratory meaning-making through, among other things, translanguaging and use of images. However, linguistic and spatial boundaries were more precise in more formalized teaching and the students' text creation in Swedish.

What happened to the multilingual space?

To answer research question three, I found two directions for newly arrived students' meaning-making with digital technology, where co-creation is crucial. When the students created text together in whole class, half class, or in pairs, meaning creation was a space-creating, multilingual, and socially negotiated process where the technology enabled multilingual modes of expression in meaning creation. When the students created individual texts, a greater focus was on writing texts with relatively locked interpretations of the narrative and retelling text types.

Contribution to knowledge and conclusions

The dissertation study has contributed to deepening the knowledge of the context for newly arrived primary school pupils' digital meaning-making in the subject of Swedish as a second language when the subject is read in parallel with the subject of Swedish. It is possible to summarize the thesis's most important results as that teachers had an inclusion focus on digital technology, where newly arrived students, together with teachers and other classmates, explored digital meaning-making through multilingualism and translanguaging, while newly arrived students' digitally mediated writing narrative text and retelling text did not build on multilingual components.

One of the main contributions of the thesis is how it empirically makes visible the context for newly arrived primary school students as well as opportunities and limitations in digital text activities in the Swedish subject. The study results can thus contribute to developing teaching with a multilingual perspective regarding how technology is used, how orchestration of teaching manifests, and how

students are scaffolded. Since several of the students in the thesis were at the very beginning of their reading and writing development, the study shows the dilemmas teachers who teach newly arrived students in Swedish face. The students need to develop literacy in the mother tongue at the same time as they need to develop relevant knowledge in Swedish. This thesis contributes knowledge about this process and highlights the following: the need to create space for the newly arrived students so that their meaning-making does not become reproductive but exploratory; the role of digital technology in opening up the opportunity for inclusion from day one; the careful use of scaffolding to lead to development.

The results confirm the importance of being able to communicate with peers. Digital technology contributes to this process by allowing newly arrived students to express themselves and create meaning with their peers. By including multilingual means of expression in the digital meaning creation, a student can express their multilingualism without feeling negative expectations from those around them because they have not yet fully mastered Swedish.

Another conclusion I draw from the study is that there was a multilingualism/translanguaging perspective with the teachers reflected in the introductory text activities. However, when students wrote their texts the multilingual perspective was invisible. Here I highlight that none of the schools had a pronounced translanguaging or multilingualism policy without the teachers including this view from their perspectives. Therefore, I want to return to what Rosén (2017) writes if the concept of translanguaging is to function as a language policy, society and the school need to take on the concept. This finding can make visible the dilemmas teachers face in their teaching. Multilingualism was not a pronounced language policy at the schools I visited; therefore, multilingualism was not made visible in the activities that are not traditionally multilingual, i.e., writing texts in Swedish. It can be difficult for the individual teacher to break the expectations and the stated or unstated language policy the school has in its practice. Based on the results of my thesis, I want to urge schools to put a multilingualism perspective into use so that all parts of the teaching confirm the multilingual identities of newly arrived students.

Further research

This thesis has an ethnographic approach to the authentic situation in the context of newly arrived students' digital meaning-making in SSL. I have sometimes experienced this as a limitation of the study. The teachers expressed wishes that

we would develop ideas they could build on in the teaching. Due to the study's methodology, I have chosen only to study and not actively participate in teaching planning or teaching, which is a limitation of the thesis. Several times I have asked myself questions about things that would increase the teaching. I base these questions on my empirical results and theories about multilingual meaning-making. Several of the studies dealing with newly arrived students' meaning-making with digital technology in other countries (Honeyford, 2013; Laursen, 2019; Pacheco & Miller, 2016; D. W. Rowe & Miller, 2016; L. W. Rowe, 2022) as well as the Swedish study conducted by Lyngfelt (2019) have been conducted in a collaboration between the researcher and the teacher. None of the studies mentioned above focus on the retelling text type. However, it is a text type described as necessary for second-language learners (Gibbons, 2009). Here I identify a continuation based on this thesis; to develop a design-based research study (Cobb et al., 2003) where primary school teachers and researchers plan and carry out teaching to develop newly arrived students' exploratory meaning-making within the retelling text type. The study could also have contributed to reinterpreting the framework for retelling text and how newly arrived students can work with exploratory meaning-making within the text type.

The Ministry of Education's (2021) proposed that SSL should be fundamentally changed and that a separate beginner's subject, Swedish for newcomers should replace parts of it. The change will generate a need for research in this new subject, even if there is previous research about newly arrived students' learning. Therefore, research in collaboration between teachers and researchers will be a viable way to design and develop teaching in the subject of Swedish for new arrivals.

REFERENSER

af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2020). Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande. I N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut, & H. Rørbech (Red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag. Konferenceserien for Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2010). Reflexive methodology: new vistas for qualitative research (second edition), by Mats Alvesson and Kaj Skoldberg. *European Journal of Psychotherapy Counselling*, *12*, 89–91. https://doi.org/10.1080/13642531003746857

Andersson, S., Sandberg, G., & Garpelin, A. (2019). To teach writing: Teachers' perspectives on how to promote children's writing development in the Swedish preschool class. *Nordic Journal of Literacy Research*, *5*(2), 23. https://doi.org/10.23865/NJLR.V5.1460

Androutsopoulos, J., & Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse, Context and Media*, *4–5*, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.002

Arnaut, K., Karrebæk, M., & Spotti, M. (2016). Engaging superdiversity: The Poesis-Infrastructures Nexus and Language Practices in Combinatorial Spaces. In K. Arnaut & J. Blommaert (Eds.), *Engaging superdiversity: recombining spaces, times and language practices.* (pp. 3–24). Bristol: Multilingual Matters.

Atkinson, D., Byrnes, H., Doran, M., Duff, P., Ellis, N. C., Hall, J. K., … Tarone, E. (2016). A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. *The Modern Language Journal*, *100*(S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (pp. 503–537). Lund: Studentlitteratur.

Bagga-Gupta, S. (2017). Center-Staging Language and Identity Research from Earthrise Positions. Contextualizing Performances in Open Spaces. In S. Bagga-Gupta, A. L. Hansen, & J. Feilberg (Eds.), *Identity Revisited and Reimagined : Empirical and Theoretical Contributions on Embodied Communication Across Time and Space* (pp.

65–100). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58056-2

Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A.-C., Liberg, C., & Säljö, R. (2013). *Literacy-praktiker i och utanför skolan*. Malmö: Gleerup.

Bagga-Gupta, S., & Messina Dahlberg, G. (2018). Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space. *International Journal of Multilingualism*, *15*(4), 383–411. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446

Bagga-Gupta, S., & Rao, A. (2018). Languaging in digital global South–North spaces in the twenty-first century: media, language and identity in political discourse. *Bandung: Journal of the Global South*, *5*(1), 3. https://doi.org/10.1186/s40728-018-0047-z

Baran, D. M. (2018). Narratives of migration on Facebook: Belonging and identity among former fellow refugees. *Language in Society*, *47*(2), 245–268. https://doi.org/10.1017/S0047404518000027

Barbour, A. (2010). Exploring some ethical dilemmas and obligations of the ethnographer. *Ethnography and Education*, *5*(2), 159–173. https://doi.org/10.1080/17457823.2010.493399

Barton, D. (2007). *Literacy : an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.

Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online - Investigating Digital Texts and Practices*. Abingdon: Routledge.

Baynham, M. (2006). Agency and contingency in the language learning of refugees and asylum seekers. In: Linguistics and Education 17(1), s 24-39.

Beatty, K. (2010). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. New York: Routledge.

Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare*, *1*, 72–98.

Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism*. New York: Continuum International Publishing Group.

Blackledge, A., & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, *14*(3), 250–268. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809

Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307

Blommaert, J. (2011). *Language and Superdiversity*. *Diversities* (Vol. 13). Retrieved from www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1©UNesCO

Blommaert, J. (2017). Chronotopes, Scales and Complexity in the Study of Language in Society. In K. Arnaut, M. Karrebaek, M. Spotti, & J. Blommaert (Eds.), *Engaging superdiversity: recombining spaces, times and language practices.* (pp. 47–62). Bristol: Multilingual Matters.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101.

Buendgens-Kosten, J., & Elsner, D. (2018). *Multilingual computer assisted language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

Bunar, N. (2010). Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b5f/1529480533281/Nyanlaenda-och-laerande_VR_2010.pdf

Bunar, N. (2021). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever* (s. 11–43). Stockholm: Natur och Kultur.

Bunar, N., & Juvonen, P. (2021). "Not (yet) ready for the mainstream" – newly arrived migrant students in a separate educational program. *https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527*. https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 1–28. https://doi.org/10.1515/9783110239331.1

Canagarajah, S. (2017a). The routledge handbook of migration and language. *The Routledge Handbook of Migration and Language*, 1–590. https://doi.org/10.4324/9781315754512

Canagarajah, S. (2017b). *Translingual Practices and Neoliberal Policies*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41243-6

Canagarajah, S. (2018). Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, *39*(1), 31–54. https://doi.org/10.1093/applin/amx041

Santiago Castro-Gómez (2007) THE MISSING CHAPTER OF EMPIRE, Cultural Studies, 21:2-3, 428-448, DOI: 10.1080/09502380601162639

Chapelle, C. A. (2009). The Relationship Between Second Language Acquisition Theory and Computer-Assisted Language Learning. *The Modern Language Journal*, *93*, 741–753. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x

Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2017). Introduction. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Wiley Online. Retrieved from https://doi.org/10.1002/9781118914069

Chen, H.-I. (2012). *Social Networking, Socialization, and Second Language Writers: The Development of New Identities and Literacies*. The University of Arizona, Tucson.

Chen, H.-I. (2013). Identity practices of multilingual writers in social networking spaces. *Language Learning and Technology*, *17*(2), 143–170.

Christiansen, M. S. (2017). Creating a Unique Transnational Place: Deterritorialized Discourse and the Blending of Time and Space in Online Social Media. *Written Communication*, *34*(2), 135–164. https://doi.org/10.1177/0741088317693996

Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. , ,. *Educational Researcher*, *32*(1), 9 – 13.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Keith R. B. . (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Colliander, H., & Fejes, A. (2021). The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*, *34*(1), 51–64. https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643

Conteh, J. & Meier, G. (dir. . (2014). The multilingual turn in languages education: opportunities and challenges for individuals and societies.

Creswell, J. W. (2009). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Third). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.

Danielsson, K., & Ekvall, U. (2008). Kemi som skriftspråkspraktik i svenska och finlandssvenska skolor. I M. Lindgren (Ed.), *Femte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Forskningens tillämpning i skolan. Växjö den 29-30 november 2007.* (s. 43–54).

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2014). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives. , MA: Cambridge University Press, 2012. Pp. x, 240. Pb. $31.99. Language in Society*. Cambridge: Cambridge University Press (CUP). https://doi.org/10.1017/S0047404513000997

Dennis, B. (2009). What does it mean when an ethnographer intervenes? *Ethnography and Education*, *4*(2), 131–146. https://doi.org/10.1080/17457820902972762

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Deumert, A. (2014). Digital superdiversity: A commentary. *Discourse, Context and Media*, *4–5*, 116–120. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.003

Duek, S. (2017). *Med andra ord Samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].

Duff, P. A. (2019). Social Dimensions and Processes in Second Language Acquisition: Multilingual Socialization in Transnational Contexts. *The Modern Language Journal*, *103*, 6–22. https://doi.org/10.1111/modl.12534

Duff, P. A., & May, S. (2017). *Language Socialization*. (P. A. Duff & S. May, Eds.). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02255-0

Ehrlin, A., & Jepson Wigg, U. (2019). Being moved to the outer edge – Experiences of working with newly arrived students in a newly diverse school. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *18*(7), 84–98. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.7.6

Ehrlin, A., & Jepson Wigg, U. (2021). När checklistorna får företräde – det punktuella perspektivets grammatik i revidering av mottagandeplaner för nyanlända elever. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, *26*(2–3), 61–84. https://doi.org/10.15626/PFS26.0203.06

Elf, N. F., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C., & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumsrumspraksis. I M. Rogne, & L. Rune Waage (red.), Multimodalitet i skole- og fritidstekstar: Ein vitskapleg antologi (s. 71-104). Fagbokforlaget. https://www.fagbokforlaget.no/Multimodalitet-i-skole-og-fritidstekstar/I9788245022889

Elmeroth, E. (2006). Monokulturella studier av multikulturella elever Att mäta och förklara skolresultat. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, *11*(3), 177–194.

Elmeroth, E. (2017). *Möte med andraspråkselever*. Lund: Studentlitteratur.

Elmeroth, E. (2018). *Etnisk maktordning i skola och samhälle* (Andra uppl). Lund: Studentlitteratur.

Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago : University of Chicago Press.

Eriksen, T. H. (2007). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.

Evaldsson, A.-C., & Cekaite, A. (2010). "'Schwedish' He can't even say Swedish"-Subverting and reproducing institutionalized norms for language use in multilingual peer groups. *Pragmatics*, *20*(4), 587–604.

Fanon, F. (1995). *Svart hud, vita masker* (Tredje try). Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Farahani, F. (2011). On Being an Insider and/or an Outsider : A Diasporic Researcher's Catch-22. In Naido & Loshini (Eds.), *Education Without Borders: Diversity in a Cosmopolitan Society*. New York: Nova Science Publisher. Retrieved from http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A390874&dswid=639

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Fathi, J., & Ebadi, S. (2020). Exploring EFL pre-service teachers' adoption of technology in a CALL program: obstacles, motivators, and maintenance. *Education and Information Technologies*, *25*(5), 3897–3917. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10146-y

Finnegan, R. (2015). *Where Is Language?: An Anthropologist's Questions on Language, Literature and Performance*. Bloomsbury Academic.

Folke, J. N. (2017). *Lived transitions Experiences of learning and inclusion among newly arrived students*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

Forsberg, C. (2021). *Skrivandets gränser : Normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].

Frank, E., & Torpsten, A.-C. (2015). One-to-One Computer and Language Development in a Multilingual Classroom. *US-China Education Review A*, *5*(2). https://doi.org/10.17265/2161-623x/2015.02.001

Ganuza, Natalia & Sayehli, Susan (2020). *Forskning om flerspråkighet.* Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskningom-flersprakighet

García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity and Education*, *16*(4), 245–255. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016

García, O., Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.

García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*. https://doi.org/10.1002/rrq.286

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Gee, J.P. (1999). *An introduction to Discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic books.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Granstedt, L. (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiknära projekt*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].

Gurney, L., & Demuro, E. (2019). Tracing new ground, from language to languaging, and from languaging to assemblages: rethinking languaging through the multilingual and ontological turns. *International Journal of Multilingualism*, 1–20. https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1689982

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, *1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/17457820500512697

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* , *20*(1), 6–30.

Han, Z. (2016). A "Reimagined SLA" or an Expanded SLA?: A Rejoinder to The Douglas Fir Group (2016). *The Modern Language Journal*, *100*(4), 736–740. https://doi.org/10.1111/MODL.12378

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies (Feminist Studies, Inc)*, *14*(3), 575–59.

Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, *12*(1), 7. https://doi.org/10.5617/adno.5569

Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Teachers' acts of legitimation in second language education in Swedish upper secondary schools. *Language and Education*. https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1775245

Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A. K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E., & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, *190*(3), 414–427. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773

Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(2), 130–142. https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2017-0084

Holmberg, P., & Nordenstam, A. (2016). Svenska med didaktisk inriktning Ett forskningsområde i rörelse. In H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Red.), *Framtida berättelser Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktiskforskning och praktik* (s. 47–62). Vasa: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.

Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, *47*(1), 17–25. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00675.x

Hornscheidt, L., & Landqvist, M. (2014). *Språk och diskriminering*. Lund: Studentlitteratur.

Hubbard, P. (2009). *Computer-assisted language learning: Foundations of call*. London: Routledge.

Hult, F. M. (2004). Planning for Multilingualism and Minority Language Rights in Sweden. *Language Policy*, *3*(2), 181–201. https://doi.org/10.1023/B:LPOL.0000036182.40797.23

Hult, F. M. (2014). Covert bilingualism and symbolic competence: Analytical reflections on negotiating Insider/Outsider positionality in Swedish speech situations. *Applied Linguistics*, *35*(1), 63–81. https://doi.org/10.1093/APPLIN/AMT003

Jacquet, E. (2016). *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling : lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, *17*(2–4), 152–170.

Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. London: Institute of Education Press.

Josephson, O., Melin, L., & Oliv, T. (1990). *Elevtext - Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, A. (2019). *Det flerspråkiga NO-klassrummet*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Karlström, P. (2009). *CALL of the Wild : using language technology in the second language classroom*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet tillsammans med KTH].

Kasselias Wiltgren, L. (2016). *Etnicitet som resurs i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Kock, N. (2003). Action research: Lessons learned from a multi-iteration study of computer-mediated communication in groups. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *46*(2), 105–128. https://doi.org/10.1109/TPC.2003.813164

Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: The missing third circle. In G. Stickel & T. Váradi (Eds.), *Language, languages and new technologies: ICT in the service of languages* (pp. 43–59). Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Koutsogiannis, D. (2015). Translocalization in Digital Writing, Orders of Literacy, and Schooled Literacy. In S. Bulfin, N. F. Johnson, & C. Bigum (Eds.), *Critical Perspectives on Technology and Education* (pp. 183–201). New York: Palgrave Macmillan, US.

Kramsch, C. (2002). *Language acquisition and language socialization : ecological perspectives*. Continuum.

Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *Modern Language Journal*, *98*(1), 296–311. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12057.x

Kress, G. R. (2009). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.

Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk - Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.

Lahdenperä, P. (2003). Goda interkulturella miljöer för elevers språk-och kunskapsutveckling. I M. Olofsson (Red.), *Symposium* (s. 27–41).

Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A pre-liminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, *56*(3), 389–420. https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.389

Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerup.

Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog - Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aahus: Aarhus Universitetsforlag.

Lee, J., Son, J., & Settle, Q. (2016). Exploratory writing in student learning. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, *9*(1), 9–15. https://doi.org/10.1080/17543266.2015.1099167

Leijon, M., & Söderquist, E. (2005). *Gymnasieskola i förändring, IT & mediekultur Skilda sätt att erfara IT i gymnasieskolan.* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

Levy, M., & Moore, P. J. (2018). Qualitative research in CALL, 1–7. https://www.lltjournal.org/item/3063

Liberg, C. (2020). Skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. I K. Forsling & C. Tjernberg (Red.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 19–34). Malmö: Gleerups Utbildning.

Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteartur.

Lindberg, I. (2009). Barn med flera språk - Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle. *Utbildning & Demokrati*, *18*(2), 9–37.

Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. In M. Olofsson (Ed.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Linköping: Univ., Tema kommunikation.

Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, *34*, 250–273.

Lundgren, B. (2012). Avgränsa utan att begränsa. Om kursplaner i svenska och svenska som andraspråk. I D. Andersson & L.-E. Edlund (Red.), *Språkets gränser - och verklighetens. Perspektiv på begreppet gräns* (pp. 129–142). Umeå: Umeå universitet.

Lynch, A. W., & García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective by Ofelia García . International Multilingual Research Journal* (Vol. 5). Oxford, UK: Wiley-Blackwell Pub. https://doi.org/10.1080/19313152.2011.539491

Lyngfelt, A. (2019). Digital text production as narrative: an analysis of text production in a multilingual classroom at primary school. *ERL Journal*, *1*(1), 93–104. https://doi.org/10.36534/ERLJ.2019.01.09

Magnusson, U. (2017). Om andraspråksperspektiv i Skolinspektionens granskningar av undervisning för nyanlända elever och andra andraspråkselever. *Nordand*, *1*(1), 62–83. https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-05

Martin-Beltrán, M., Daniel, S., Peercy, M., & Silverman, R. (2017). Developing a Zone of Relevance: Emergent Bilinguals' Use of Social, Linguistic, and Cognitive Support in Peer-Led Literacy Discussions. *International Multilingual Research Journal*, *11*(3), 152–166. https://doi.org/10.1080/19313152.2017.1330061

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: Sage Publications. Retrieved from http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf

May, S. (2019). Negotiating the Multilingual Turn in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*, 122–129. https://doi.org/10.1111/modl.12531

Messina Dahlberg, G., & Bagga-Gupta, S. (2014). Understanding glocal learning spaces. An empirical study of languaging and transmigrant positions in the virtual classroom.

Learning, Media and Technology, *39*(4), 468–487. https://doi.org/10.1080/17439884.2014.931868

Michael-Luna, S., & Canagarajah, S. (2008). Multilingual Academic Literacies: Pedagogical Foundations for Code Meshing in Primary and Higher Education. *Journal of Applied Linguistics*, *4*. https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.55

Milani, T. M. (2017). *Language and Citizenship : Broadening the Agenda*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Retrieved from https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1532922&lang=sv&site=eds-live

Mills, K. A. (2009). Multiliteracies: interrogating competing discourses. *Language and Education*, *23*(2), 103–116. https://doi.org/10.1080/09500780802152762

Moje, E.B., & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. I C. Lewis, P. Enciso, & E.B. Moje (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power* (s. 15–48). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Molloy, G. (2007). *Svenskämnets roll : om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.

Murray, D. (1972). Teach writing as a process not product. The Leaflet, 71(3), 11–14.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. (2016). Låg andel behöriga lärare i svenska som andraspråk - Nationellt centrum för svenska som andraspråk. Retrieved February 10, 2022, from https://www.andrasprak.su.se/om-oss/aktuella-nyheter/låg-andel-behöriga-lärare-i-svenska-som-andraspråk-1.274482

Nemeth, K. N., & Simon, F. S. (2013). Using Technology as a Teaching Tool for Dual Language Learners in Preschool through Grade 3. *YC Young Children*, *68*(1), 48–52. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/42731302

Nilsson, J., & Axelsson, M. (2013). "Welcome to Sweden": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in ıntroductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *6*(1), 137–164.

Noels, K. A., Tomoko, Y., & Zhang, R. (2014). The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 52–66). Oxford, UK: Routledge.

Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys : så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *20*(4), 427–439. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644

Orlando, J. (2015). Extending Understandings of Educational Technology: Teachers' Critiques of Educational Technology as Important Intellectual Capital for Researchers.

In S. Bulfin, N. F. Johnson, & C. Bigum (Eds.), *Critical Perspectives on Technology and Education* (pp. 51–68). New York: Palgrave Macmillan, US.

Ortega, L. (2013). SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn. *Language Learning*, *63*(SUPPL. 1), 1–24. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00735.x

Ortega, L. (2017). New CALL-SLA research interfaces for the 21st century: Towards equitable multilingualism. *CALICO Journal*. Equinox Publishing Ltd. https://doi.org/10.1558/cj.33855

Pacheco, M. B., & Miller, M. E. (2016). Making Meaning Through Translanguaging in the Literacy Classroom. *Reading Teacher*, *69*(5). https://doi.org/10.1002/trtr.1390

Pacheco, M. B., & Smith, B. E. (2015). Across Languages, Modes, and Identities: Bilingual Adolescents' Multimodal Codemeshing in the Literacy Classroom. *Bilingual Research Journal*, *38*(3), 292–312. https://doi.org/10.1080/15235882.2015.1091051

Paulus, T., Woodside, M., & Ziegler, M. (2008). Extending the Conversation: Qualitative Research as Dialogic Collaborative Process . *Qualitative Report.*, *13*(2), 226–243.

Pettit, S. K. (2011, July). Teachers' Beliefs About English Language Learners in the Mainstream Classroom: A Review of the Literature. *International Multilingual Research Journal*. https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357

Phyak, P. (2015). (En)Countering language ideologies: language policing in the ideospace of Facebook. *Language Policy*, *14*(4), 377–395. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9350-y

Plonsky, L., & Ziegler, N. (2016). The CALL-SLA interface: Insights from a second-order synthesis. *Language Learning & Technology*, *20*(2), 17–37. Retrieved from http://llt.msu.edu/issues/june2016/plonskyziegler.pdfhttp://llt.msu.edu/issues/june2016/plonskyziegler.pdf

Quijano, A., & Ennis, M. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, *1*(3), 533–580. Retrieved from https://muse-jhu-edu.proxy.mau.se/article/23906

Regeringen. Utbildning för nyanlända elever-mottagande och skolgång Proposition 2014/15:45 - Riksdagen, Pub. L. No. 2014/15:45, Utbildning för nyanlända elever - mottagande och skolgång (2014). Sveriges riksdag. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/utbildning-for-nyanlanda-elever-mottagande-och_H20345/html

Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Robson, C. (2011). *Real world research : a resource for users of social research methods in applied settings* (Third). Chichester, UK: Wiley.

Rosborough, A. (2016). Understanding Relations Between Gesture and Chronotope: Embodiment and Meaning-Making in a Second-Language Classroom. *Mind, Culture, and Activity*, *23*(2), 124–140. https://doi.org/10.1080/10749039.2015.1121400

Rosén, J. (2017). Spaces for Translanguaging in Education. In B. Paulsrud, B. Straszer, J. Rosén, & Å. Wedin (Eds.), *New perspectives on Translanguaging and Education* (pp. 38–56). Bristol: Multilingual Matters.

Rosén, J., & Bagga-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

Roux Sparreskog, C. (2018). *Välkommen till 3a! En etnografisk fallstudie om språkutvecklande undervisning i ett språkligt och kulturellt heterogent klassrum*. [Licentiatuppsats, Mälardalens universitet].

Rowe, D. W., & Miller, M. E. (2016). Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose eBooks with emergent bilingual/biliterate four-year-olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, *16*(4), 425–472. https://doi.org/10.1177/1468798415593622

Rowe, L. W. (2018). Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes. *Reading Teacher*, *72*(1), 31–38. https://doi.org/10.1002/trtr.1673

Rowe, L. W. (2022). Disrupting Monolingual Ideologies: Constructing Biliterate Composing Practices in a Second-grade Classroom. *Reading Research Quarterly*. https://doi.org/10.1002/RRQ.465

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktiknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Doktorsavhandling, Malmö universitet].

Runfors, A. (1993). *"För barnens bästa". Lärarperspektiv på andraspråksinlärning.* Bokyrka: Mångkulturellt centrum.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar : En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Norstedts.

Sahlée, A. (2017). *Swedish as a second language in school. On language use and conceptions of language.* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Scarino, A. (2014). Learning as Reciprocal, Interpretive Meaning-Making: A View From Collaborative Research Into the Professional Learning of Teachers of Languages. *The Modern Language Journal*, *98*(1), 386–401. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12068.x

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, *15*, 163–191.

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskrity, P. V. (1998). *Language Ideologies : Practice and Theory*. New York: Oxford University Press.

Schmidt, C. (2021). *Läsa och skriva i alla ämnen* . Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/002-Lasa-o-skriva/del_01/1. Uppdraget och texterna.pdf

Scribner, S., & Cole, M. (1978). Unpackaging literacy. *Social Science Information*, *17*(1), 19–40. https://doi.org/10.1177/053901847801700102

Sefton-Green, J. (2022). Towards platform pedagogies: why thinking about digital platforms as pedagogic devices might be useful. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *43*(6), 899–911. https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1919999

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij - Design för lärande*. Stockholm: Liber.

Selander, S., & Rostvall, A. L. (2010). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Serafini, F., & Gee, E. (2017). *Remixing Multiliteracies: Theory and Practice from New London to New Times*. New York: Teachers College Press.

SFS 2010:800. (Utbildningsdepartementet), Skollag § (2017). Riksdagen: Stockholm.

Silverstein, M. (1996). Monoglot "Standard" in America: Standardization and Metaphors of Linguistic Hegemony. In D. Brenniesand & R. H. S. Macaulay (Eds.), *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology* (pp. 284–306). Boulder: CO: Westview Press.

Simola, H. (2019). *Styrning som stöttning* . [Licentiatuppsats, Mälardalens universitet].

Skar, G., & Tengberg, M. (2014). Vilken forskning bedrivs egentligen inom forskningsfältet Svenska med didaktisk inriktning? I P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordentam, & O. Widhe (Red.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i norden.* Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI), Nordiska nätverket för modersmålsdidaktik (NNMF).

Skolverket. (2015). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr11.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016). *Utbildning för nyanlända elever*. Hämtad från https://www.skolverket.se/getFile?file=3576

Skolverket. (2020). Statistik över elever i förskoleklassen läsåret 2018/19 - Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-forskoleklassen-lasaret-2018-19

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22.* Stockholm: Skolverket.

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Doktorsavhandling, Örebro universitet].

Sofkova Hashemi, S. (2017). Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choice as indicator of communicative experience. *Language and Education*, *31*(5), 432–448. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305396

Sofkova Hashemi, S., Wennås Brante, E., Cederlund, K., Godhe, A.-L., Magnusson, P., Stenliden, L., … Anna, Å. (2020). Digitala textkompetenser och undervisning. En metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information och multimodalitet i skolan. I M. Johansson, B.-G. Martinsson, & S. Parmenius Svärd (Eds.), *Trettonde*

konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22-23 november 2018. (s. 270–286). Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Spilioti, T. (2017). Media convergence and publicness: Towards a modular and iterative approach to online research ethics. *Applied Linguistics Review*, *8*(2–3), 191–212. https://doi.org/10.1515/applirev-2016-1035

Spotti, M. (2013). The primary classroom as a superdiverse hetero-normative space. In J. Duarte & I. Gogolin (Eds.), *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches* (pp. 161–178). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A Practical Iterative Framework for Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(1), 76–84. https://doi.org/10.1177/160940690900800107

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.

Säljö, R. (2010). *Lärande och kulturella redskap : om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedt.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2022). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer.* Malmö: Gleerups.

Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran : om litteraturundervisningens traditioner*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Thavenius, J. (1999). Läroplanen och kulturerna. I J. Andersson, Lars-Göran; Persson, Magnus; Thavenius (Red.), *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.

Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–93.

Tingbjörn, G. (2004). *Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv - en tillbakablick*. Lund: Studentlitteratur.

Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö Universitet: Växjö University Press.

Torpsten, A.-C. (2013). Second-Language Pupils Talk about School Life in Sweden: How Pupils Relate to Instruction in a Multilingual School. *Citizenship, Social and Economics Education*, *12*(1), 37–47. https://doi.org/10.2304/csee.2013.12.1.37

Torpsten, A.-C. (2018). Translanguaging in a Swedish Multilingual Classroom. *Multicultural Perspectives*, *20*(2), 104–110. https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1447100

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight a“big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, *16*(10), 837–851. https://doi.org/10.1177/1077800410383121

Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods : collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Hoboken: John Wiley & Sons, Incorporated.

Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Utbildningsdepartementet. (2021). *Uppdrag om en bred översyn av svenskämnena*. Stockholm. Hämtad från www.regeringen.se

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity (Applied Linguistics and Language Study Series)*. London: Longman.

Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, *6*(2), 121–139. https://doi.org/10.1080/13645570110106154

Vygotsky, L. S. (1987). Volume 1: Problems of general psychology including the volume thinking and speech. In R. W. Riebe & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: NY: Plenum Press.

Vygotsky, L. S. (2011). The dynamics of the schoolchild’s mental development in relation to teaching and learning (översatt från ryska av A. Kozulin). *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *10*.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society : the development of higher psychological processes. In V. M. Cole, John-Steiner, S. Scribner, & E. S. (Eds.). Harvard University Press.

Wedin, Å. (2011a). Klassrumsinteraktion i de tidiga skolåren: flerspråkiga elever i skolans språkliga vardag. *Nordic Studies in Education*, *31*(3), 2010–225. Hämtad från http://oru.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A445157&dswid=_new

Wedin, Å. (2011b). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *DidaktiskTidskrift*, *20*(2), 95–118. Retrieved from http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:430049/FULLTEXT03.pdf

Wedin, Å. (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, *1*(1), 45–61. https://doi.org/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04

Wedin, Å. (2021). Svenska som andraspråk – ett skolämne för likvärdighet i skolan. *Skola Och Samhälle*. Hämtad från https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/asa-wedin-svenska-som-andrasprak-ett-skolamne-for-likvardighet-i-skolan/

Wedin, Å., & Stenbäck, L. (2020). Föreställningar om läsande och läsundervisning hos lärare i svenska som andraspråk. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (4), 109–135. https://doi.org/10.24834/educare.2020.4.5

Wedin, Å., & Wessman, A. (2017). Multilingualism as Policy and Practices in Elementary School: Powerful Tools for inclusion of newly arrived pupils. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *9*(4), 873–889.

Wei, L. (2011). Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, *43*(5), 1222–1235. https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2010.07.035

Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, *39*(1), 9–30. https://doi.org/10.1093/applin/amx039

Wei, L., & García, O. (2017). From Researching Translanguaging to Translanguaging Research BT - Research Methods in Language and Education. In K. A. King, Y.-J. Lai, & S. May (Eds.) (pp. 227–240). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_16

Westby, C., Burda, A., & Mehta, Z. (2003). Asking the Right Questions in the Right Ways. *The ASHA Leader*, *8*(8), 4–17. https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.08082003.4

Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: The case of Sweden. *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00284.x

Winlund, A., Lyngfelt, A., & Wengelin, Å. (2019). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (1), 50–71. https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.4

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, *17*, 89−100.

Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *51*(1), 25–48. https://doi.org/10.1111/jtsb.12260

Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4th ed.). California: SAGE Publications.

Zittoun, T., Brinkmann, S. (2012). Learning as Meaning Making. I: Seel, N.M. (red) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1851

Åsberg, R. (2001). Ontologi , epistemologi och metodologi. *Pedagogisk Forskning I Sverige*, *6*(4), 270–292.

BILAGA 1

Forskningsstudie - Möjligheter och begränsningar för nyanlända elevers språkinlärningsprocess i en digitaliserad inlärningsmiljö

Hej!

Jag skickar detta till dig som rektor/biträdande rektor på en skola i StadX med en önskan om att vidarebefordra bifogad inbjudan till dina anställda klasslärare/svensklärare/speciallärare med inriktning mot svenska på lågstadiet. Under våren och hösten 2018 kommer jag att samla in material bestående av klassrumsobservationer och intervjuer med lärare på lågstadiet verksamma i skolor i StadX för att undersöka vilka möjligheter och begränsningar som finns för nyanlända elever i StadX digitaliserade undervisningsmiljöer.

Studien kommer att kunna bidra med kunskap om detta och vara ett stöd för lärarens pedagogiska möte med den nyanlända eleven i klassrummet. I studien följer jag de etiska riktlinjer som finns och använder mig av fältanteckningar och endast inspelat material när det är i linje med de etiska riktlinjerna. Lärarens medverkan är mycket värdefull.

Tveka inte att höra av dig på min email eller via telefon med frågor eller med svar om att medverka i studien.

Bästa hälsningar

BILAGA 2

Observer:	School:	Date:	Time: to:
Teacher: M F	Age 25 35 50 65	Grade:	#Students
Subject	Digital tools used whole class Smartboard L H Computer L H Ipad L H other	Digital tools used peer Smartboard L H Computer L H Ipad L H other	Digital tools used 1:1 Smartboard L H Computer L H Ipad L H other
Synopsis of lession		Comments	
Description of room	Pedagogic orientation	Teacher aim	
		Scaffolding L H	teacher-led time L H
		Sociocultural L H	Independent work L H
		implicit teaching L H	Working in peers L H
		Textbook L H	Working in groups L H

BILAGA 3

Intervjuguide

INTRO

Målet med intervjuerna är att kartlägga hur man på olika lågstadieskolor i Malmö använder sig av digitala redskap i undervisningen i ämnet svenska/SvA. Jag är intresserad av dina synpunkter och upplevelser, för att kunna förbättra kunskapen om vilka möjligheter och begränsningar som finns för den nyanlända eleven i Malmös digitaliserade undervisningsmiljöer. Din medverkan är naturligtvis frivillig och du kan avbryta intervjun när som helst. Dina svar och dina kontaktuppgifter kommer att behandlas så att obehöriga inte kan få tillgång till dem. När jag visar resultat från intervjuerna kommer jag bara att visa sammanställningar eller anonyma citat, där enskilda personers identitet inte går att spåra.

Nyckelaspekter studien fokusar på

1. Utforska det aktuella läget för CALL i undervisningen
2. Utforska hur nyanlända unga elever interagerar med (sociala?) teknologier
3. Utveckla förståelsen för digital kompetens i förhållande till den nyanlända eleven
4. Utforska inlärningsprocessen inom digitala miljöer
5. Utveckla förståelsen för digitalisering i klassrumskontexten

ÄMNEN SOM KOMMER TAS UPP UNDER INTERVJUN:

Undervisning - Planering och genomförande
Digitalisering — Överlappande
Nyanlända elever
Undervisning - Planering och genomförande

Kan du berätta för mig om lektionen? (Kanske har jag någon fråga utifrån lektionen jag bevittnat som jag vill ha svar på?)
Är det en typisk lektion i svenskämnet eller skiljer den sig från hur det brukar vara?
Har du en återkommande modell för lektionsplanering?
Kan du beskriva?
Hur kommer elevernas arbete med digitala artefakter in i lektionsplaneringen? (exempel, utgår du från dem, används de för färdighetsträning etc.)
Kan du beskriva?
Har du specifika syften med att använda digitala resurser?
(Exempelvis färdighetsträning, specialpedagogisk stöttning osv.)
Blir din roll som lärare annorlunda när det finns digitala redskap i undervisningen?
Kräver ett arbete med digitala redskap i undervisningen andra saker av dig som lärare, i så fall vilka?
Finns det något i arbetet med digitala verktyg i undervisningen som du känner dig obekväm med eller som du tycker är negativt eller kan vara negativt?
Kan du beskriva?
Om vi tittar specifikt på den nyanlända eleven: digitalisering
När du planerar lektionen, behöver du tänka på något särskilt för den nyanlända eleven?
Kan du beskriva?
Tänker du annorlunda kring de digitala resurserna i planeringen för den nyanlända eleven?
Vilka syften har du med att använda digitala resurser för den nyanlända elevens lärande?
(Exempelvis översätta ord och fraser, färdighetsträning, specialpedagogisk stöttning osv.)
Har du själv funnit en modell för de digitala resurserna eller kommer den från exempelvis skolledningshåll eller från någon specifik pedagogisk metod?
När du undervisar i svenskämnet i klassen och arbete med digitala resurser pågår, hur går du specifikt tillväga med den nyanlända eleven?
Vet du om de andra lärarna arbetar på samma sätt som du?
Planerar ni tillsammans?
Om vi tittar specifikt på den nyanlända eleven: strukturell nivå
Hur ser din erfarenhet med att arbeta med nyanlända elever ut? Vill du berätta lite om det?
Vill du berätta lite om hur det går till när det kommer en nyanländ elev till klassen?
Använder du de digitala resurserna på något specifikt vis i undervisningen när du tar emot en helt nyanländ elev som inte ännu talar svenska?

Om du hade fått obegränsade resurser, hur hade du velat lägga upp arbetet med den nyanlända eleven?
Finns det något som hindrar dig från detta just nu? Vad? Beskriv.
Tror du att din undervisning som innehåller digitala resurser hade sett likadan ut om du börjat arbeta på en annan skola? Beskriv hur du tänker.

Sammanfattning
Sammanfatta kort det vi pratat om.

Är det något mer du vill tillägga som vi inte har diskuterat?
Tack för din tid!

BILAGA 4

Samtyckesblankett för deltagande i forskningsstudie

Jag ska genomföra en studie av vilka möjligheter och begränsningar som finns för nyanlända elever i StadX digitaliserade undervisningsmiljöer med fokus på svenskämnena. Studien består av intervjuer och observationer på grundskolans årskurs 1-3 på olika skolor i StadX.

Jag vill gärna besöka din undervisning och samla in material genom skriftliga reflektioner, inspelade intervjuer och samtal. Materialet kommer endast att vara tillgängligt för forskare inom projektet. När materialet inte används av forskarna kommer det förvaras inlåst på Malmö Högskola.

Alla som deltar i undersökningen kommer att vara anonyma. Det betyder att jag byter ut namn på lärare och deltagare. Vid eventuella referenser i rapporter och forskningsartiklar kommer materialet att anonymiseras.

Jag är mycket tacksam att du vill vara med i projektet! Det är viktigt för mig att framhålla att deltagandet är frivilligt och att du när som helst har rätt att meddela att du inte längre vill delta. Genom att skriva under det här dokumentet (se nästa sida) lämnar ni medgivande till att:

· Du har givits full insyn i syftet med studien. Forskaren har rätt till datan till dess att den har använts i en akademisk publikation eller presentation.

 Du förstår att data rapporteras anonymt, men att studiens data under sällsynta omständigheter genom svensk lagstiftning kan medföra att den delas med andra forskare som vill undersöka eventuella avvikelser.

 Du förstår att forskaren anonymt kommer att samla in skriftliga texter ifrån elever, fotografier samt material från ljudinspelade lektioner som kommer att användas i forskningsprojektets syfte.

Fyll i nedan och skriv under. Stort tack!

Datum och underskrift……
Namnförtydligande

I

Computer Assisted Language Instruction Consortium

CALICO JOURNAL (ONLINE) ISSN 2056–9017

Article

Swedish as a Second Language Teachers' Perceptions and Experiences with CALL for the Newly Arrived

Anna Hell[1] *and Shannon Sauro*[2]

Abstract

The use of digital technology in the subject of Swedish as a second language (SSL) has increased in recent years. Schools in Sweden have received many newly arrived students due to the migration situation prevailing in contemporary European society. This article shares the findings of a study carried out on six SSL teachers' perceptions and experiences of using digital technology for SSL with newly arrived students. Participants' responses to interview questions were analyzed using thematic analysis. The findings indicated the following: participants negotiated the digital tools as an entry ticket for the newly arrived students to become engaged with the teaching, to support literacy development, and to aid communication. The findings also underscore the challenges that respondents struggled with in teaching using digital technology. Results suggest that although digital technology is a regular part of Swedish education, there is no clear research-based framework for computer-assisted language learning (CALL) in SSL education or teacher education that teachers can rely on, meaning that it is up to teachers themselves to uncover relevant uses of digital technology to support SSL teaching.

KEYWORDS:CALL; EDUCATION; NEWLY ARRIVED STUDENTS; SECOND LANGUAGE ACQUISITION; SWEDISH AS A SECOND LANGUAGE

Affiliations

[1] Department of Culture, Languages and Media, Malmö University, Sweden.
email: anna.hell@mau.se

[2] University of Maryland, Baltimore County, USA.
email: ssauro@umbc.edu

CALICO JOURNAL VOL 38.2 2021 202–221
https://doi.org/10.1558/cj.41169
© 2021, EQUINOX PUBLISHING

Introduction

The general purpose of this study is to examine Swedish as a second language (SSL) teachers' perceptions of and experiences with digital technologies in SSL instruction for newly arrived students. Digitalization has had a great impact on society, and Swedish schools are currently among the most connected within the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) countries: both the number of computers and the amount of screen time exceed the OECD average (OECD, 2015). As has been argued, the increased influence of globalization and digitalization in contemporary society leads to more linguistic diversity in our schools (e.g., Androutsopoulos & Juffermans, 2014; Blommaert & Rampton, 2011; Jacquemet, 2005). Accordingly, recent migration to Sweden has led to an increase in and growing importance of SSL instruction, particularly in light of the recent influx of newly arrived immigrants, who bring with them diverse linguistic and educational backgrounds. Despite the increased number of multilingual students in the Swedish education system and the correspondingly high investments made in digital technology, our understanding of teachers' use and perceptions of digital technology in SSL teaching remains limited. Adding to our understanding of the use of computer-assisted language learning (CALL) by practicing SSL teachers can further inform SSL teacher training, in order to better prepare future teachers to effectively incorporate technology in supporting Swedish language learning among diverse learner populations.

Background: The Need for CALL in Sweden

The New Migration and Impact of Digitalization

The increased impact of digitalization has made digital artifacts in teaching commonplace in Swedish schools and compulsory in teaching according to the curriculum (Swedish National Agency for Education, 2018). A key reason for the Swedish government's focus on digitalization is the goal of achieving equality in schools, and of ensuring that all students, in particular students with a history of migration, receive the same support and prerequisites to be competitive in their future work life (Regeringskansliet, 2017).

Recent migration patterns have enabled more foreign-born individuals to live in Sweden than ever before; in 2018, this group grew by almost 80,000 people. At the end of 2018, the number of Swedish residents born outside Sweden was almost 1,960,000—about 19% of Sweden's total population (Statistikmyndigheten SCB, 2020). In comparison, an estimated 14% of the population of the United Kingdom, a country known to have a large immigration pattern, were born outside the country in 2018 (Migration Observatory, 2020).

Swedish as a Second Language and Newly Arrived Students

The new migration and linguistic diversity have created the need for SSL instruction. Swedish as a second language is a relatively new subject in the Swedish school system, introduced as late as 1995 (Tingbjörn, 2004). From this perspective, it is relevant to outline the origin of the subject. Fridlund (2011) argues that the discussion regarding the development of SSL started in the 1960s within the academic community. The strongest criticism of introducing SSL with its own curriculum was that it could contribute to dividing students into an "A-team" and a "B team," designating immigrant students as a less competent group (Fridlund, 2011; Siekkinen, 2017). Sahlée (2017) provides an increased understanding of SSL when arguing that perceptions of language affect who the subject is aimed at and who actually studies it. Consequently, SSL can be considered as based on a monolingual norm that pigeonholes the students studying it as deviant and non-standard (Fridlund, 2011; Siekkinen, 2017).

In addition, the term "newly arrived," when applied to SSL learners, has been unclear. A relatively recent definition has been added to Swedish school law, which states that the newly arrived are students who meet the following criteria: they have started Swedish school during or after the autumn semester of the current school year, are at least seven years old, and have been in Sweden for a maximum of four years (Utbildningsdepartementet, 2010).

CALL in the Swedish Education System

The need for a greater focus on CALL research on SSL learners in Sweden arises from the increasing digitalization of the Swedish education system. This is illustrated prominently in the method "Att skriva sig till läsning" (ASL), translated in this article as "writing to read," which has had a significant impact on Swedish primary school literacy education (Trageton, 2003). The basis of this method is that children learn to read by writing on the computer and thereby develop an enjoyment of reading. Genlott and Grönlund's (2013, 2016) method of "writing to learn" (WTL) has also had an impact on teaching in Sweden. Neither of these studies focuses specifically on multilingualism or second language learning. Overall, despite the growth of SSL in Sweden and the significant presence of digitalization in the Swedish education system, research that draws upon work in the field of CALL, specifically in the SSL context, remains limited (see Karlström, 2009).

Instead, research on CALL in Sweden has primarily focused on English as a second or foreign language, not Swedish. Thus, while there is no shortage of research on the digitalization of education in Sweden, there is generally no second language (as opposed to foreign language) perspective in the research.

The literature regarding digitalization and SSL in general is related to the concept of multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2009), although the term CALL is not used. Research on digitalization in SSL focuses on the process of reading and writing from a multimodal point of departure. Mainly, studies scrutinize how students make meaning and decode meaning based on cultural and social contexts (e.g., Godhe & Jönsson, 2016; Lyngfelt, 2019; Sofkova Hashemi, 2017). Thus, while there is no shortage of research on the digitalization of education in Sweden, there is a dearth of research on SSL from a CALL perspective. As Sauro (2016) argues, CALL research on a range of languages can serve "to illuminate technology mediated solutions to the challenges learners of less prominent non-global languages face" (p. 6).

The literature regarding digitalization and SSL in general is related to the concept of multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2009), although the term CALL is not used. Research on digitalization in SSL focuses on the process of reading and writing from a multimodal point of departure. Studies mainly scrutinize how students make meaning and decode meaning based on cultural and social contexts (e.g., Godhe & Jönsson, 2016; Lyngfelt, 2019; Sofkova Hashemi, 2017). Thus, the focus of research remains on the meaning-making aspect of technology, with no explicit focus on the second language development perspective.

Challenges for CALL Development among SSL Teachers

The need for CALL research is underscored by Kessler and Hubbard (2017), who highlight several challenges in preparing future teachers to be familiar with CALL or digital pedagogy. Since digital technology has become a natural part of all levels of education in Sweden, there are risks with assuming that teaching through technology or CALL is already completely normalized in language pedagogy. In the case of Sweden, this becomes an even more pronounced concern when faced with the training of new SSL teachers to address the recent influx of newly arrived learners, whose journey to Sweden and integration into Swedish society may have relied on vastly different langua-technocultural practices (Sauro & Chapelle, 2017).

The incentive for teachers to change their traditional teaching methods to keep pace with digitalization is sometimes called into question when schools in general or teachers specifically are already comfortable with existing teaching practices. Another concern is when the teacher believes that they have too little knowledge about teaching with digital technology and thus holds back on developing their competence. Therefore, teachers not only need basic knowledge of how digital technology can be incorporated into the classroom in a practical sense, but they must also gain an understanding of, and in some cases education in, how their teaching can benefit from the integration of digital

tools. This not only benefits students' learning, but also provides opportunities to reorganize processes linked to teaching (Philpott & Oates, 2017).

Accordingly, expanding our understanding of the use of CALL among practicing SSL teachers can further inform SSL teacher training to better prepare future teachers to effectively incorporate technology in supporting Swedish language learning among diverse learner populations.

Teacher Beliefs about CALL

To inform research on SSL and teacher beliefs regarding CALL in the classroom, we look to prior research that has been carried out on other populations of language teachers and their perceptions of CALL. This begins with the work of Lam (2000), who explored English as a second language (ESL) teachers' beliefs and decision-making when using CALL in their teaching. Through interviews with ESL teachers, Lam found that personal beliefs were the most significant factor in their decision-making process. Lam also argued for the importance of pursuing activities to raise the level of competence, and to increase teachers' and students' self-confidence in using technology. However, research has also found that many CALL teachers explored on their own rather than through formal instruction how to integrate technology into their teaching when working with students in the classroom (Kessler, 2006; Kessler & Plakans, 2008).

In a mixed-methods study, Hedayati and Marandi (2014) examined Iranian English as a foreign language (EFL) teachers' attitudes toward the implementation of technology in teaching. This study highlights the impact of school support and infrastructure on teachers' beliefs and practices in incorporating technology into language instruction. The findings suggest that participating teachers were unwilling to incorporate digital technology into their classes for three types of reasons.

1. Those connected to the individual teachers, such as a lack of digital literacy, lack of formal training, resistance toward technology, and lack of support from stakeholders.
2. Those connected to facility shortcomings, such as non-availability of devices, low quality of the technology, and poor Internet connection.
3. Those connected to learner constraints, such as age, native language, level of digital literacy, and attitudes.

Another study that examined the perceptions of technology use for language teaching was Wiebe and Kabata's (2010) mixed-methods study comparing attitudes toward educational technologies among students and instructors in

Japanese university courses. The results point to gaps between students' and instructors' perceptions of information and communication technology (ICT), in particular, the instructors' incomplete understanding of their students' actual use of technology. As this study shows, to take full advantage of the potential of digital technology in language teaching, it is essential that teachers understand students' existing digital skills. These findings are relevant for this present study, as they align with what the National Agency for Education (Skolverket) advises regarding the need for teachers to recognize students' digital competence (what they can do), as opposed to focusing on their digital deficiencies (what they cannot do; see Skolverket, 2020).

Problem Statement

Living in a digitalized society, a second language teacher should be well aware of how technology can support—or impede—second language learning. Some teachers have exposure to CALL research from their context, yet not all have this same opportunity. A case in point raised by Sauro (2016) is that a majority of CALL-related research is based on the teaching and learning of English, which may not be generalizable to all other target languages.

This poses a challenge for teachers of SSL if they are not exposed to research based on their teaching context, the specific target language, or their specific learner population. Teachers need to know how to draw upon technology effectively to support the learning of a language that does not have the same global status as English. Based on this rationale, the questions that guide this study are as follows.

1. What experiences and perceptions do practicing SSL teachers have with regard to using technology to support the newly arrived?
2. What implications does this have for SSL teaching and teacher training?

Method

This research utilizes a qualitative research design to gain a deep understanding of the six respondents' conceptions of using technology in the SSL context. The main data are semi-structured interviews with the selected respondents. This method suits the objectives of this research, as it leads to a "more precise description of an aspect of an interaction or a particular pattern of behavior, or even to the discovery of a phenomenon that is entirely new" (Levy & Moore, 2018, p. 7).

Participants

The participating schools were identified by theoretical sampling—that is, schools and teachers were selected based on their relevance to the research questions, theoretical frameworks, and methodology (Mason, 2002, p. 124). Important criteria were (1) schools located in multilingual areas, (2) schools of the same size and for the past 10 years having received a high proportion of newly arrived children, and (3) schools heavily utilizing digital technology in teaching. The participating teachers were recruited by an email sent to the principals containing information about the study. Ten different schools were identified as possible candidates, and three of those schools had a positive attitude toward participating. The schools studied and the profiles of the participating teachers are presented in Table 1. The six participants are Swedish primary school teachers with varied ages, genders, countries of origin, and teaching experience (note that Rebecca is a teacher in special education and meets with all the newly arrived students in grades 1–3 at the school every week).

Table 1
Schools studied and the profiles of the participating teachers

Participant*	Gender / years of teaching experience	Newly arrived students in the classes / total students	Regularly using digital technology in SSL	Grade / children's age
School 1; 550 students				
Ulla	Female / 25	3 / 22	4–6 hours/week	2 / 8
Nadira**	Female / 3	4 / 24	4–6 hours/week	1 / 7
Rebecca	Female / 8	Special education***	4–6 hours/week	1–3 / 7–9
School 2; 530 students				
Fatima**	Female / 3	2 / 25	8–10 hours/week	1 / 7
Martina	Female / 10	4 / 23	4–6 hours/week	1 / 7
School 3; 530 students				
John	Male / 7	5 / 25	8–10 hours/week	3 / 9

* Pseudonyms were used to protect the participants' identities.
** Non-native Swedish speaker.
*** Teaching consists of individualized basic reading and writing instruction.

Data Collection

Semi-structured interviews were employed in this study (Kvale, 2014) on the planning for and implementation of digitalization and teaching of newly arrived students in digitalized SSL activities. The semi-structured interviews were aimed at gathering in-depth information on the participants' attitudes, opinions, and personal experiences regarding CALL for newly arrived students, and to gain information by seeing the world through the eyes of the participants (Westby et al., 2003). The interview questions were tested in a small-scale pilot study with two respondents with similar experiences as those who participated in the study. The pilot study allowed us to investigate whether the questions about the participants' experiences and understandings of CALL in SSL elicited sufficiently accurate descriptions that could be further developed. Following analysis of the pilot study responses, we then modified the interview questions, so that they gave the participants a greater opportunity to tell their story, and not to answer questions to "meet our expectations" of how they "should" use digital technology in teaching.

Data were collected by the first author, and the interviews were recorded through the Voice Memos application. The interviews lasted 60–90 minutes each and were in most cases conducted at the respective schools. Three of the teachers were interviewed on two occasions because of time limits on the first occasion. Respondents were informed that the interviews were recorded, and the information collected was handled with strict confidentiality. All interviews were conducted in Swedish.

Analysis of the Data

Data from the interviews were transcribed into Microsoft Word to be analyzed thematically (Braun & Clarke, 2006). Both authors contributed to the five-phase analysis. To ensure the reliability of the coding process, the authors revised all codes and themes and held meticulous discussions.

- The first step consisted of transcribing the corpus and handling the data reflexively. The transcription was a meaning-producing interpretative act; that is, the transcription was at the meaning level and not the phonological level, so not all disfluencies and repetitions were transcribed (Lapadat & Lindsay, 1999). The corpus was translated from Swedish to English by the researchers.
- The second step was to produce initial codes (i.e., to include words or phrases that are representative of groups or patterns of data) and organize the data into meaningful groups (Braun & Clarke, 2006). Three types of codes were created: descriptive codes, which require very little interpretation;

interpretation codes, whose data require a certain depth of interpretation to be fully understood; and inferential codes, related to data that provide explanations and indicate causation (Miles et al., 2014).

- In the third step, codes were combined into initial themes based on common patterns among the codes (Braun & Clarke, 2006).
- In step four, the different themes were reviewed and reworked to fit all the data extracts (Braun & Clarke, 2006). The coded data were grouped according to similarities or patterns and the initial themes established. During the review process, the researchers asked a series of questions about the various elements of data identified. The questions made it possible to assess the internal validity of the analysis and the context of its components (Miles et al., 2014). Example questions included the following: which data include the theme and which are excluded? Is the theme a good representation of the data? Is the theme a good representation of the codes?
- The fifth step of the analysis was to define and name the final themes, in reference to all the operations performed in the previous phases, ensuring that they dependably represented the meanings developing from the data set (Braun & Clarke, 2006). The themes were defined on the basis of relevant reference works within the CALL and SLA literature.

Four themes, explained in Table 2, were identified as crucial to meeting the objectives of the study.

Findings

The research findings are organized into four thematic sections that all relate to the teachers' perceptions of the use of tools, both between teacher and students and among students, that fosters communication among all parties involved. Table 2 illustrates the four themes, with explanations and examples.

Table 2
Explanation of the four final themes

Final theme	Explanation	Examples
Digital tools used as an entry ticket	The participants describe that they use the tools as a link for the newly arrived student into the Swedish teaching context. The immediate opportunities for individual adaptation regardless of knowledge of Swedish create conditions for students to be agents in their own learning.	"They may not be so used to handling an iPad, but when you put it in their hands, it becomes a learning activity that they feel they master and get something out of." (Rebecca) "I often experience it as a difficult situation, both for the newly arrived student and for the teacher, when the student enters the class in the middle of the school year without any prior knowledge of Swedish. While I have to meet the student's needs, I have the rest of the class to think about as well. Technology is valuable in that situation. The student can actually work digitally with tasks that are developing and stimulating, right from the very beginning." (John)
The use of tools in support of the development of literacy skills	The teachers emphasized how they used the tools for literacy development, in that the tools enabled meaning-making and interaction among students.	"The students are responsible for a shared document. Being able to collaborate around a collective product is prominently facilitated by digital tools." (John) "It's always peer work. Because of the language development and this with Vygotsky [an influential theorist in pedagogy], cooperation … support each other." (Martina)
Digital tools used to aid communication	Technology enabled communication among all the actors in the classroom (by using Google Translate, etc.).	"The children become more independent, and then I can give time to the students who need me more to learn the language in interaction. In this process, the language gaps become smaller. It is a more democratic process." (John)
Teachers' perceptions of how well they make use of technology	The participants considered that they used technology to enable language learning but mainly drew upon their own interpretations and models.	"I have not received anything from the school management, but I rely on my own experiences." (Fatima) "Although it was not really permitted, I did what I thought fit my students best." (Nadira)

Digital Tools Used as an Entry Ticket

The participants perceived the digital tools as a necessary entry ticket for the newly arrived students to gain access to and be agents in their own learning and/or to be included in the teaching. Technology is often used when students are not familiar with the Swedish language or school culture; for instance, participants frequently mentioned the use of learning apps, Google Translate, Google Classroom, and the speech synthesis application IntoWords for immediate participation when teaching SSL.

Rebecca and Martina mentioned that apps connected to the materials they use for literacy development are easier for the newly arrived students to use than books, and that the new arrivals often work with apps when the other students in the class read, fostering inclusivity. Rebecca also mentioned that this may spark interest among the newly arrived students and help them feel competent when they are learning to manage the literacy-related apps.

> After all, many newly arrived students who come here have not been enrolled in a school before or at least do not recognize the alphabet. When they have worked with some apps here and they notice that something is happening, that they learn to recognize the letters, they become very proud. They can do this on their own and do not need support from me. (Rebecca)

John believed that technology itself contains elements that make newly arrived students participants in learning activities.

> Speech synthesis reading of the text with Google Translate, simple writing exercises where they printed the text, drew something, and finally read their texts for each other. They also had a small reward at the end … it sounds very simple, but it gave great results. (John)

During the interviews, the participants were eager to share their ideas and thoughts on how technology was used to include the newly arrived students in the educational context. Martina stated that technology should be used to make teaching more interesting and inclusive, using digital elements like films, videos, and music videos.

> We sing and we dance, using our whole bodies. When we are watching, for example, a YouTube video, it becomes more engaging among all students than if I would stand in front of them trying to perform some Swedish nursery rhymes. (Martina)

The Use of Tools in Support of the Development of Literacy Skills

This theme encapsulates the participants' perceptions of using technology for collaboration in a classroom having several students with a migratory background. Five of the six teachers see benefits with technology, since it creates opportunities for literacy development through collaboration.

> In my opinion, technology mediates availability. Paper becomes more private. The tool itself allows you to ask your friend to come and join. Writing in digital spaces like Google Classroom encourages collaboration and participation, and the students want to share their texts. Handwriting is a slower tool. (John)

Ulla's focus on collaboration echoes the sociocultural perspective, the dominant theoretical perspective in Swedish teacher education programs, and subsequently the participants' reasoning in the present study.

> I try to enable peer work between all of the students in the class. Thus, starting with collective exercises when we produce texts together on the smartboard, we can introduce peer work for the newly arrived students' first day in the class with Google Translate. What is most important is that they work together and collaborate. That's how you learn a new language. (Ulla)

Factors mentioned as most important when working with digital technology include working in pairs for text-based activities, engaging in peer assessment, and talking in groups about text creation.

Digital Tools Used to Aid Communication

For this theme, the findings highlight the participants' perceptions of how communication was promoted through the use of digital tools. The participants often used Google Translate in their conversations with the students and in the discussions among students with different first languages. Three participants strongly regarded teaching with technology as allowing them to actually get to know the students, since technology enabled communication.

> We use the audio function on Google Translate; if we do not have any common language, we get to know each other that way. (John)

> When my students work with the computer, there is a greater opportunity for me to sit down next to the student and create a relationship. (Ulla)

> Technology acts as a bridge in communication with the students. When I first experienced having newly arrived students come into my class, I had a conception that it would be a fairly similar process and that all of them would have the same needs. Actually, my experience now is that all of them have their own story and that the term "newly arrived" is quite vague. The best time for me to get to know the students individually is when we are working with technology in SSL, partly because we are a small group then and partly because technology allows me to communicate with them even if we don't share the same language. We communicate a lot with images we find on Google. (Martina)

The findings also demonstrate that the participants' perceptions with regard to using more languages than Swedish in the digital SSL activities are mostly positive, and all agree that the students are supported by using their entire linguistic register when collaborating. The teachers believe that Google Translate enables the communication process, but they also pointed out other helpful factors for the newly arrived students, such as support from their peers during the digital activities. John shared that it was very helpful for his Somali-speaking newly arrived student to have another Somali student in the class, who could act as a language broker when they collaborated during digital text collaboration. Martina expressed that the seating arrangement was also an important resource when working with digital technology.

> Since I have four English-speaking students, I usually put them in a group so their language matches each other's. (Martina)

Teachers' Perceptions of How Well They Make Use of Technology

The final theme relates to the challenges the teachers face in CALL teaching. The theme encompasses the teachers' reflections on the lack of support for how to teach using digital technology; four of the six teachers stated that they do not have enough knowledge of CALL teaching to feel comfortable enough when using these methods. Only one teacher regarded himself as being properly educated in CALL. Two of the teachers mentioned that they have education in ASL, the "writing to read" approach, but the rest found themselves in situations where the school management assumed that they were individually responsible for understanding how best to integrate technology into language learning.

> I think it's fair to say that I have not received any instruction at all [i.e., education in CALL in teacher education or at the school] … I am totally an autodidact in that area. I have found my way of working with technology in teaching, but I know that I don't use it as much as the school administration wants me to. If I had been given more instruction, I might use the technology to a greater extent. (Nadira)

Standing alone in tough circumstances is also a great challenge for two teachers, as shown in the following quotes.

> Everything I have tried I have done based on my sense of what the student needs. I did not get any support. I have figured out how to use digital technology for my newly arrived to be on track, and we have mainly worked with Google Translate. I would have liked to get some tips from someone who is experienced. I know it works for plenty of experienced teachers at this school, but I have not had access to the support. I am left to myself. Lack of communication and time for planning are two things that have a negative impact. (Fatima)

> I have never felt as alone as when the building manager [who distributed the digital tools] gave me a box containing new computers, headphones and cables and I was supposed to figure out everything on my own. I wanted to cry and felt old and … stupid. (Ulla)

Discussion

This article began with a discussion of how the recent influx of newly arrived students who bring with them diverse linguistic and educational backgrounds has created a need for SSL instruction. The Swedish curriculum requires digital technology to be included in teaching, but frameworks such as CALL have not had much impact on SSL, since the primary focus in CALL research is on ESL and EFL (Sauro, 2016). The frameworks of CALL and second language acquisition (SLA) have been found to be useful in understanding non-native speakers' digital practices (Chapelle, 2009; Ortega, 2017). This is a very pertinent issue, because even though Sweden is a multilingual country, there are still barriers between language varieties and a so-called correct or standard variety of Swedish in SSL teaching (Hedman & Magnusson, 2018). However, teaching SLL via CALL has not been sufficiently explored. Therefore, this study sought to scrutinize primary school SSL teachers' experiences and perceptions regarding digital technology in teaching newly arrived students. The study also aims to explore what implications this has for SSL teaching and teacher training.

The results of this study contribute to understanding the different ways the participating SSL teachers perceive the use of technology, both between teacher and students and among students, that fosters communication among all parties involved. In three of the established themes, participants described different strategies and purposes for involving technology in teaching that they regarded as fruitful for newly arrived students' second language acquisition. The fourth theme points to the challenges that the respondents struggled with in teaching using digital technology.

The first important finding in this study is that digital technology represents not only language learning but also an entrance into daily classroom activities, by affording the newly arrived students digital tools to directly participate in SSL. The focus was not always on the purpose of the digital activities but rather on the participation itself—creating opportunities for students to be active. Wiebe and Kabata (2010) argue that using CALL without a clear goal had little or no effect on students' learning. This aspect can be problematized on two levels from the results of this study: on the one hand, there is a desire and commitment among the participants to use digital tools, from day one, to facilitate language acquisition; on the other hand, the participants' strategies to achieve this are not always clear.

The Swedish National Agency for Education has mainly focused on the digitalization of secondary and upper secondary schools, with particular attention on creating availability and equality among all pupils through digital technology (Skolverket, 2020). However, there is little research or a corresponding mandate on digital technology and second language learning for younger SSL students. Teachers must rely on theories deriving from larger conversations about digitalization in society and attempt to apply them to their teaching. The finding that digital tools were a necessary entry ticket for learners to gain full access to participating in teaching drew on the concept of inclusion, but not from theories of SLA and multilingualism. This finding is very much based on the participants' positions and worldviews, and the finding is comparable with Lam's (2000) results, stating that teachers' personal beliefs form the content and activities of CALL.

Second, the participants in the present study highlighted the benefits of digital tools in support of the development of literacy skills. What counts as literacy in relation to students' digital meaning-making must take into account the different modes of communication these practices entail, and thus should adopt a multiliteracy perspective (Jewitt, 2013). The sociocultural perspective, that is, understanding knowledge as a problem-solving, communicative, and practical resource that arises in collaboration with others (Säljö, 2014), is prominent and is reflected in all the teachers' narratives. Kitade (2015) reflects on digital activities as being sufficient for the students to negotiate their own sociocultural identity. This aspect of CALL—that learning takes place together with others in a dialogue where you yourself have the opportunity to express your thoughts, pick up the recipient's thoughts, and create new knowledge through common thought—is highly prominent among the teachers in this study. Nevertheless, how digital devices can be used to support this process from an SLA perspective is not made visible in any of the teachers' narratives, but is instead something that many of the participants sought more knowledge about.

With sociocultural perspectives on SLA having a focus on mulitiliteracy, the consequences of including CALL in this process can be an awareness of the contextual factors of technology and language; consequently, the factors that matter to people in a specific context may mean something else to someone else elsewhere (Jewitt, 2013). The participants' perspectives on CALL are mainly on text-based activities; five of the six participants regarded the printed text to be the final product of the digital literacy activities. This finding agrees with Holmberg et al. (2018), who found that teachers in Sweden primarily use digital technology for text-based literacy education. However, their approach could be better informed through training in CALL that draws more explicitly on multimodal theories and multiliteracy perspectives (e.g., Buendgens-Kosten, unpublished manuscript; Holmberg et al., 2018).

The third finding shows that the participants use the tools to aid communication. The participants expressed the view that the digital tools promoted relationships; additionally, tools such as Google Translate facilitated immediate communication. They also pointed out the benefits of giving the students the opportunity to communicate in other languages with peers during digital literacy activities. The specific context that prevails in Sweden, where new arrivals start in regular classes from day one, creates a need for research that examines how these students can be integrated into literacy education through CALL based on theories of how to include multilingualism as a learning resource (May, 2019). However, without research-based training, teachers will have no other choice than to follow their personal beliefs about best practices.

Sauro's (2016) call to broaden the CALL research field to include a wider, multilingual perspective and Ortega's (2017) request to develop research that addresses multilingualism and social justice by focusing on multilingualism, including marginalized languages, provide useful recommendations for further teacher training.

The fourth finding underscores that the participants' greatest challenge lies in having limited or no training in how to use technology for second language teaching. The main reason for teachers' feeling challenged was their lack of self-confidence in CALL teaching, which corresponds with Lam's (2000) findings. This reality conflicts with the image of a teacher as someone who has knowledge of everything going on in the classroom. This is what students expect of their teachers, but the teachers feared that if they could not meet the students' expectations regarding CALL teaching, they might fail to teach the newly arrived students the right things.

This finding correlates well with previous research (Hedayati & Marandi, 2014; Holmberg et al., 2018; Kessler, 2006; Kessler & Plakans, 2008; Lam, 2000) by revealing that teachers' lack of formal training creates uncertainty about digital technology, and that it is up to the individual teacher to independently

find working models for CALL. On the other hand, the participants have found ways to support language learning, collaboration, and integration of different languages in SSL through technology.

Conclusion

This study highlights both the practicality and ingenuity of practicing SSL teachers in incorporating digital technology into their classes, in order to support their newly arrived students despite feeling insufficiently prepared or supported to do so. Specifically, the participating SSL teachers described that they used digital tools with different strategies for language development purposes. At the same time, in the absence of guidance or training, teachers drew upon their own beliefs and assumptions regarding technology to support their newly arrived students, yet also struggled with frustration and self-doubt.

Digital technology is a regular part of SSL teaching in Sweden, but there is no clear research-based CALL framework for the digitalization of SSL. Therefore, we suggest that the research field of language and technology must expand in Sweden, with a focus on younger students' multilingual literacy development.

About the Authors

Anna Hell is a fourth-year PhD candidate at Malmö University. Anna Hell's work focuses on analyzing issues of migration in language and society from an ethnographic perspective. Her main interest is education, where she explores primary school students' meaning-making in Swedish as a second language from the perspectives of CALL and translanguaging.

Shannon Sauro is a specialist in technologically mediated language teaching and learning and second language literacy. Her areas of research include the intersection of online fan practices and language learning and teaching, and the role of virtual exchange/telecollaboration in language teacher education. She has trained pre-service and in-service English teachers in both Sweden and the United States.

References

Androutsopoulos, J., & Juffermans, K. (2014). Digital language practices in superdiversity: Introduction. *Discourse, Context and Media*, *4–5*, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.dcm.2014.08.002

Blommaert, J., & Rampton, B. (2011). Language and superdiversity. *Diversities, 13*(2). www.

unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1©UNesCO
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
Buendgens-Kosten, J. (2020). The monolingual problem of computer-assisted language learning. *ReCALL*, *32*(3), 307–322. https://doi.org/10.1017/S095834402000004X
Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *Modern Language Journal*, *93*, 741–753. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00970.x
Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, *4*(3), 164–195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044
Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning—ett pedagogiskt dilemma : talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklasser*. Gothenburg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, *67*, 98–104. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007
Genlott, A. A., & Grönlund, Å. (2016). Closing the gaps—improving literacy and mathematics by ICT-enhanced collaboration. *Computers & Education*, *99*, 68–80. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.004
Godhe, A.-L., & Jönsson, K. (2016). Berätta med datorplattor i de yngre skolåren—en framväxande literacypraktik. In H. Höglund & R. Heilä-Ylikallio (Eds.), *Framtida berättelser perspektiv på nordisk modersmålsdidaktiskforskning och praktik* (pp. 63–84). Vaasa, Sweden: Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
Hedayati, H. (Fatemeh), & Marandi, S. S. (2014). Iranian EFL teachers' perceptions of the difficulties of implementing CALL. *ReCALL*, *26*(3), 298–314. https://doi.org/10.1017/S0958344014000172
Hedman, C., & Magnusson, U. (2018). Lika eller lika möjligheter? Diskurser om skolämnet svenska som andraspråk inom det akademiska fältet i Sverige. *Acta Didactica Norge*, *12*(1), 7. https://doi.org/10.5617/adno.5569
Holmberg, J., Fransson, G., & Fors, U. (2018). Teachers' pedagogical reasoning and reframing of practice in digital contexts. *International Journal of Information and Learning Technology*, *35*(2), 130–142. https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2017-0084
Jacquemet, M. (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, *25*(3, special issue), 257–277. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.001
Jewitt, C. (2013). *Learning and communication in digital multimodal landscapes*. London, England: Institute of Education Press.
Karlström, P. (2009). *CALL of the wild : Using language technology in the second language classroom*. Department of Computer and Systems Sciences, Stockholm University, Sweden together with KTH.
Kessler, G. (2006). *2. Assessing CALL teacher training* (pp. 23–42). In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Language learning and language teaching*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.14.05kes
Kessler, G., & Hubbard, P. (2017). Language teacher education and technology. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 278–292). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781118914069
Kessler, G., & Plakans, L. (2008). Does teachers' confidence with CALL equal innovative and integrated use? *Computer Assisted Language Learning*, *21*(3), 269–282. https://doi.

org/10.1080/09588220802090303
Kitade, K. (2015). Second language teacher development through CALL practice: The emergence of teachers' agency. *CALICO Journal*, *32*(3), 396–425. https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26637
Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, *56*(3). https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.389
Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription in research and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, *5*(1), 64–86. https://doi.org/10.1177/107780049900500104
Levy, M., & Moore, P. J. (2018). Qualitative research in CALL. *Language Learning & Technology*, *22*(2), 1–7. https://www.lltjournal.org/item/3063
Lyngfelt, A. (2019). Digital text production as narrative: An analysis of text production in a multilingual classroom at primary school. *ERL Journal*, *1*(1), 93–104. https://doi.org/10.36534/erlj.2019.01.09
Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London, England: Sage Publications. http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Mason_2002.pdf
May, S. (2019). Negotiating the multilingual turn in SLA. *The Modern Language Journal*, *103*, 122–129. https://doi.org/10.1111/modl.12531
Migration Observatory (2020). *Migrants in the UK: An overview*. Retrieved February 23, 2020 from https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migrants-in-the-uk-an-overview
Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
OECD (2015). *Students, computers and learning*. OECD iLibrary https://doi.org/10.1787/9789264239555-en
Ortega, L. (2017). New CALL-SLA research interfaces for the 21st century: Towards equitable multilingualism. *CALICO Journal*, *34*(3). Ltd. https://doi.org/10.1558/cj.33855
Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change*, *18*(2), 209–234. https://doi.org/10.1007/s10833-016-9278-4
Regeringskansliet (2017). *Stärkt digital kompetens i läroplaner och kursplaner*. Stockholm, Sweden: Regeringskansliet.
Sahlée, A. (2017). *Swedish as a second language in school. On language use and conceptions of language*. Uppsala, Sweden: Uppsala Universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-317496
Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
Sauro, S. (2016). Does CALL have an English problem? *Language Learning & Technology*, *20*(3), 1–8. http://dx.doi.org/10125/44474
Sauro, S., & Chapelle, C. A. (2017). Introduction. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781118914069
Siekkinen, F. (2017). Flerspråkiga elever i en enspråkig elevnorm. *Educare*, *2017*(1), 27–49.
Skolverket (2020). Tillgängligt lärande med digitala verktyg—Skolverket. Retrieved February 21, 2020 from https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/tillgangligt-larande-med-digitala-verktyg

Sofkova Hashemi, S. (2017). Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: Semiotic choice as indicator of communicative experience. *Language and Education*, *31*(5), 432–448. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305396

Statistikmyndigheten SCB (2020). Utrikes födda i Sverige. Retrieved January 3, 2020 from https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda

Swedish National Agency for Education (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*. Stockholm, Sweden. https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3984.pdf?k=3984

Tingbjörn, G. (2004). *Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv—en tillbakablick*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing : IKT i småskolen*. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.

Utbildningsdepartementet (2010). SFS 2010:800. In *Skollag*. Stockholm, Sweden: Utbildningsdepartementet.

Westby, C., Burda, A., & Mehta, Z. (2003). Asking the right questions in the right ways. *ASHA Leader*, *8*(8), 4–17. https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.08082003.4

Wiebe, G., & Kabata, K. (2010). Students' and instructors' attitudes toward the use of CALL in foreign language teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, *23*(3), 221–234. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.486577

II

THE EUROCALL REVIEW

The EuroCALL Review
Volume 29, No. 1, 2021, 2-18
ISSN: 1695-2618
https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12859

RESEARCH PAPER

Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning

*Anna Hell; **Anna-Lena Godhe; ***Eva Wennås Brante
Malmö University, Sweden

*anna.hell@mau.se | **anna-lena.godhe@mau.se | ***eva.wennas-brante@mau.se

How to cite this article:

Hell, A., Godhe, A-L., & Wennås Brante, E. (2021). Young L2-Learners' Meaning-Making in Engaging in Computer-Assisted Language Learning. *The EuroCALL Review, 29*(1), 2-18. https://doi.org/10.4995/eurocall.2021.12859

Abstract

This study explores how newly arrived young students created meaning, communicated, and expressed themselves using digital technology in the subject of Swedish as a second language (SSL). The qualitative case study presented in this article focuses on how the orchestration of teaching contributed to opportunities for digital meaning-making in the SSL subject in four classrooms at three schools in a city in Sweden. The notion of language as being fluid, which involves a critical approach to languages as separable entities, considers linguistic and embodied meaning-making, including digital technology, in social processes. This approach recognizes the roles of technology and digital meaning-making in young students' second language acquisition. Moreover, technological innovations facilitate immediate and accessible communication. In today's language studies, ethnicity only is not considered an adequate focus of analysis. Furthermore, the meaning-making practices of newly arrived primary school-aged students remain under-investigated. In the present study, data collected in classroom observations and teacher interviews revealed three themes regarding the students' utilization of digital technology to develop their multilingual skills. One insight was that the newly arrived students used digital technology strategically when they engaged in meaning-making activities with peers and teachers. When the students took the initiative in computer-assisted language learning, they displayed agency in meaning-making by being their own architects. The findings of this research provided insights into how the orchestration of teaching in Swedish as a

second language to newly arrived students affects their opportunities to use multilingualism in meaning-making while employing digital technology.

Keywords

digital meaning-making; multilingual practice; newly arrived students; orchestration; second language acquisition; Swedish as a second language; translanguaging.

1. Introduction

In the 21st century, new technological innovations and new ways of interacting have created immediate and accessible communication. The dynamic nature of migration has led to the reconstruction of language studies, and ethnicity is no longer considered an adequate focus of analysis (Blackledge & Creese, 2010, 2017; Blommaert, 2011). Instead, language is deemed to be created in a complex dynamic of identity, ethnicity, class, and gender, which are framed within a broad political context (Block & Cameron, 2002). In recent years, researchers have begun to adopt a conceptual understanding of language use, moving away from the concept of bilingualism and instead paying attention to multilingualism and "translanguaging" (Kusters, Spotti, Swanwick & Tapio, 2017). Translanguaging is conceptualized as the act of accessing different linguistic features or various modes in the multilingual communicative meaning-making, in order to maximize communicative potential (García, 2009).

When digital technology is integrated into teaching, students can use it as a tool to create their own content (D. W. Rowe & Miller, 2016). Migration and the use of technology can be traced in teaching, where the integration of digital technology potentially provides students with migration background opportunities to create meaning using several modes and media (Honeyford, 2013; Pacheco & Smith, 2015; D. W. Rowe & Miller, 2016; Sofkova Hashemi, 2017; Toohey et al., 2015; Zapata, Valdez-Gainer& Haworth, 2015).

The study presented in this article focuses on digital meaning-making by newly arrived students[1] (grades 1–3; 7–10 years) in Swedish as a second language (SSL). The study is focused on exploring how newly arrived young students create meaning, communicate, and express themselves using digital technology in the SSL classroom. Moreover, the study investigates how the organization of digital technology influences students' meaning-making.

Multimodal digital meaning-making and L2-learners have been the focus of several previous studies (Honeyford, 2013; D. W. Rowe & Miller, 2016; Sofkova Hashemi, 2017; Zapata et al., 2015). Other studies have demonstrated the benefits of combining digital technology and translanguaging in teaching (Pacheco & Miller, 2016; L. W. Rowe, 2018; Toohey et al., 2015). Martin-Beltrán (2010) found that by encouraging newly arrived students to use all their linguistic resources and giving them space to learn from each other's languages, they were able to create language bridges and thus new opportunities for language learning. In multimodal teaching methods, students are also encouraged to use all their linguistic resources, including visual and auditory ones. The focus extends beyond the target language (Pacheco & Miller, 2016). L.W. Rowe (2018) emphasized the potential of using technology to support multilingual students' translanguaging abilities, such as by using audio technology in the creation of e-books.

Although technology is present in many classrooms today, there is still a need for knowledge about how the incorporation of technology in teaching can contribute to opportunities for newly arrived students' meaning-making. In a study conducted in 131 preschool classrooms in Sweden, Norway, and Finland, the researchers estimated that although multilingual children were present in 82% of the classrooms, the learning

[1] The term "newly arrived" (nyanlända) is used throughout this article to refer to students who have been resident abroad and who have lived in Sweden for four years or less, which is the official definition of the concept in Sweden.

environment did not satisfactorily reflect either students' multilingualism or the ongoing societal changes in digital and multimodal literacy (Hofslundsengen et al., 2020).

Teaching encompasses a wide range of activities and processes that require well-organized management. The organization of these activities and procedures, which is generally driven by the teacher, is referred to as "orchestration" (Phiri, Meinel & Suleman, 2016). The metaphor of orchestration emphasizes teachers' challenges in the classroom using technology. Orchestration can be defined as "the methods and strategies empowered by a technology equipped classroom that an educator may adopt carefully to engage students in activities conducive to student success and learning" (Chan, 2013, p. 515). Based on this rationale, the following research question is addressed:

RQ1: How do the diverse types of orchestration of teaching implemented by the teachers contribute to opportunities of digital meaning-making for newly arrived students in the SSL subject?

2. Background and central concepts

In the fall of 2015, the number of immigrants to Sweden increased significantly. Over 160,000 people applied for asylum, about 70,000 of whom were children (Migrationsverket, 2016). Today in our globalized world, people move between countries to a higher extent than previously. During 2018, the foreign-born part of Sweden's population increased by 80,000. At year-end, the number of those born outside Sweden was nearly 1,960,000 - about 19 % of Sweden's total population (Statistikmyndigheten SCB, 2020).

The increase in the number of newly arrived students in classrooms has raised questions concerning the development of SSL, and the concept of translanguaging has been put forward as a way of understanding what could also be called "multilingualism." However, the term multilingualism can be used to include the coexistence of two or more languages within the educational setting (Buendgens-Kosten, 2018), whereas the concept of translanguaging involves a critical approach to languages as separable entities (García & Wei, 2014). Researchers of translanguaging "reject the notion of separate, bounded languages as defined by nation-states and their institutions and instead capture the meaning-making potential of the fluid semiotic practices of multilinguals" (García & Kleifgen, 2019, p. 4). Translanguaging is conceptualized in terms of including the person's linguistic and embodied meaning-making, including digital technology, in social processes (García & Kleifgen, 2019).

Because the term "multimodality" broadens the perspective on language to include, for example, images and sound, it relates to translanguaging and its questioning of language. Digital devices facilitate the use of different modes in communication and meaning-making activities in the classroom (Jewitt, 2009). In this study, the concept of translanguaging is relevant because teachers and multilingual students collaborate to explore meaning-making based on digital and multimodal language practices. The research on multimodal meaning-making in second language education has emphasized the importance of a dialogic focus in using digital technology (Currie, 2016; Lantz-Andersson & Säljö, 2014). Therefore, it is essential that students express their experiences of multilingualism and their understandings of "difference influenced by the present" (O'Mara & Harris, 2016, p. 655). L. W. Rowe (2018) argued that it is vital to value students' languages and cultures, to promote the value of speaking multiple languages, and to encourage students to use all their linguistic resources.

3. Previous research

Multimodal meaning-making offers opportunities for multilingual students to express themselves in various modes (Honeyford, 2013; Pacheco & Smith, 2015; Sofkova Hashemi, 2017; Zapata et al., 2015) and to utilize their cultural experiences in creating multimodal texts. Honeyford (2013) focused on this issue in an ethnographic case study on multimodal digital text composition (11–14 years). The study's aim was to understand the multimodal texts that one multilingual student (12y) produced and how identity,

power, and literacy interacted in the student's meaning-making. Although the multilingual student created his digital story using the same software his peers used as well as a similar process, he manipulated the artifacts to represent him and his story. The multilingual student's digital narrative differed from those of his peers because he used digital technology in an imaginative manner to portray his reality as a multilingual individual. Through layering modes, the student expressed identities in ways not typically afforded by written texts. Digital technology enabled the student to apply multimodal storytelling to represent his perspective, and he was able to explore his own identity using the digital tools.

Zapata et al. (2015) argued that multilingualism is advantageous when students are allowed to use several modes and all their language resources in creating multimodal content. They described a situation where third and fourth grade Latino students used both English and Spanish languages in combination with other semiotic and multimodal resources to create multimodal and multilingual picture books. Their findings showed that translanguaging could create more opportunities for communication and meaning-making. In a study on preschoolers' opportunities to use multiple languages, which was offered by a voice recording feature used in creating a multilingual e-book, D. W. Rowe and Miller (2016) found that the preschoolers' ability to recognize and use different languages was strengthened. The voice recording feature made it possible for the preschool students to use their mother tongue in the classroom, and it facilitated the integration of multilingualism into educational activities. The authors concluded that multimodal, multilingual composition in book-creation apps offers opportunities to include multilingualism in teaching.

Sofkova Hashemis's (2017) study, which was conducted in a Swedish context, is closely related to the research presented in this article. The author examined the communication patterns and digital meaning-making processes of students 7–8 years old in the subject of Swedish language. Sofkova Hashemi used a social-semiotic framework to incorporate the understanding of the students' choice of media, modes, and other semiotic resources in their compositions. The results indicated that students' meaning-making was characterized by the affordances of the available technology.

4. Methodology

4.1. Research design

In the present study, a qualitative ethnographic case study design was applied. This design afforded the exploration of meaning-making activities in SSL as a situated and social activity. The case study was designed to determine the complexity and situatedness of digital meaning-making in learning Swedish as a second language (Cohen, Manion & Morrison, 2011, p. 128). The study was conducted during the spring of 2018. The empirical material consisted of classroom observations, field notes, voice recordings, transcriptions, photographs, and one-to-one teacher interviews. The data collection was conducted over a period of five months, which included approximately 15 hours of empirical data collection and three hours of one-to-one teacher interviews at each of the three schools.

4.2. Participants

Four teachers at three schools in a large city in Sweden participated in the study (see Table 1). The schools were chosen based on the criterion that they had a high proportion of newly arrived students. The participants at each school were primary school SSL teachers and students. Using Swedish criteria (see Footnote 1 above), the teachers categorized nine students as newly arrived. The students gave their verbal approval, and their parents provided informed consent to allow them to participate in the study. The participating students had lived in Sweden from only a few months to 2.5 years. Their levels of Swedish language fluency varied from the limited ability to express themselves to relying on Swedish in most classroom activities. At the participating schools, the SSL subject was integrated in the subject of Swedish, which is a common practice in Swedish primary schools. At the participating schools, 80–90% of the students were categorized

as second language learners of Swedish because they spoke another language in their home environment.

All newly arrived students in the participating classes were included in the integrated Swedish/SSL classes. The teachers adapted all teaching to the students' individual literacy development; therefore, the students sometimes worked at different tasks, but the newly arrived students were included in peer work with their classmates. The students often shared languages in addition to Swedish, such as Arabic and Pashto. If the participants did not have a common language, they used Google Translate.

Table 1. Participants

School	Teacher		Student		
	Assumed name	Grade	Assumed name	L1	Time in Sweden
The Square School	John	3	Khobaib	Pashto	8 months
			Valentina	Albanian	2 years
			Aadila	Turkish	2.5 years
The Rectangle School	Fatima	1	Zeb	English	2 months
The Circle School	Martina	1	Pjotr	Russian	1.5 years
			Fabian	Croatian	1 year
			Laura	Arabic	6 months
	Ulla	2	Inyat	Pashto	3 months
			Ali	Arabic	4 months

4.3. Observations

The fieldwork consisted of observations of the media (i.e., tools and materials) and the modes (i.e., writing, gestures, speech, images, and the digital textual or visual language) (Kress & Van Leeuwen, 2001). The distinction between modes and media was necessary because the observed media contained several modes, which affected what was expressed (Flewitt, 2011). The first author of this paper performed all the observations and documented the multimodal observations in voice recordings, ethnographic notes, and visual documentation of the interactions with digital devices (see Table 2).

4.4. Interviews

The interviews with the teachers, which were conducted by the first author, took place in connection with the observed lessons. The researcher first asked for general information about the observation. Based on the response, the researcher asked structural questions (see Appendix 1) to explore the teachers' perceptions and understanding (Westby, Burda & Mehta, 2003). Each teacher was interviewed three times. The interviews lasted from 20–45 minutes. During the interviews, informal discussions occurred frequently, which constituted part of the fieldwork. After the interviews and field notes were transcribed, the teachers had an opportunity to read and clarify them. No additions to the transcripts were made.

Table 2. Data in the study

Direct Observation	
Description	Non-participant observation of the setting of the classroom activities occurred during start-up and at least one observation
Documentation	Documented in field notes, including multimodal transcriptions, photos, and audio recordings of the newly arrived students' group and individual activities
Participant Observation	
Description	Active role in classroom activities; interacting with students and teachers
Documentation	Documented in field notes, multimodal transcriptions, photos, and audio recordings
Interviews	
Description	Focused teacher interviews structured as guided conversations
Documentation	Documented in audio recording and transcripts
Physical Artifacts	
Description	Student texts, computer printouts, screen shots, student booklets, photos of ornaments in the classrooms
Documentation	Documented in photos or copies of documents
Documents	
Description	E-mail correspondence, meeting agendas, formal studies, news clips
Documentation	Documented in photos or copies of documents

Source: Adapted from Yin (2009)

4.5. Analysis

We used a thematic analysis to search for themes and patterns in the data (Braun & Clarke, 2006). All three authors contributed to the analysis, which consisted of five phases:

- Phase 1: Familiarization with the data. This step included no coding of data, and the data were processed reflexively.
- Phase 2: Creation of initial codes and organization of the data into meaningful themes.
- Phase 3: Codes were combined into initial themes by identifying common patterns among the codes.
- Phase 4: The themes were reviewed and reworked to fit all the data extracts.
- Phase 5: Defining and naming the themes.

All the excerpts and examples were originally in Swedish and are translated to English. The following table (Table 3) describes the final themes.

Table 3. Description of final themes

Final Theme	Explanation	Examples
Being your own architect	Learning with digital devices was created by letting the students come to their understanding of the activity and developing it in their way, in dialogue with others or on their own. Teachers functioned as a dialogue partner rather than an instructor.	Khobaib: "I want someone who is skiing." John: "Skiing ..." (helps to look through the pictures) John: "Explore it in your way. I am not the expert; it's you." Ulla: "What are you two guys doing? Oh, I see that you have found your way of solving the task. That's exciting. Keep going."
Spaces for translanguaging	Groups used digital devices for communicating and meaning-making. Focus was on providing opportunities for translanguaging. The students used multimodal resources enabled by the digital devices in the meaning-making, e.g., Google Translate	"Fatima, it's hard to collaborate with Zeb. He does not know much Swedish." Fatima: "Then you two have to figure out something together. You know some English, don't you?" Martina: "Well, you guys can discuss in Arabic. Laura must be involved in the activities."
Learning through recreation by re-creation	To re-create the activities students had previously participated in, they used digital devices, often by copying existing texts. The focus was on re-creating the content and using only the Swedish language. The typical structure of the digital technology was as follows: 1) photos at the Smartboard from the activity in full class; 2) writing a shared text on the Smartboard with speech synthesis enabled; 3) the students created their digital text (the newly	Ulla: "Here is a photo of you, and this is the text we wrote together. I want you to look at the text and try to write it down on your computer. Start with opening the IntoWords application." Martina: "I know it's hard for you guys to write a factual text about the caterpillar, but you can take Elsa's text and try to copy it. Help each other."

arrived students copied the shared text with IntoWords activated)

5. Results

In the thematic analysis, we identified three key themes. These themes were used to determine the understanding and framing of meaning-making among all the participants. The themes were as follows: (a) being your own architect; (b) spaces for translanguaging; (c) learning through recreation by re-creation. The boundaries between the themes were sometimes fluid and overlapping. However, in this interpretation, understandings, beliefs, and activities are not isolated concepts but correspond to each other (Braun & Clarke, 2006).

5.1. Being Your Own Architect

In all the participating classrooms, the students were content creators in meaning-making activities. One reason was that the teachers did not always have access to different functions of the technology; instead, they encouraged the students to make meaning according to their own designs and discoveries. In these activities, the digitally mediated meaning-making activities were exploratory. In this study, exploratory meaning-making was defined as meaning-making to let the individual connect the outer world with his/her inner world (Lee, Son & Settle, 2016). When the teachers reasoned that this kind of activity was part of their teaching, they referred to conceptual changes in the roles of teachers and students.

> *My role is different partly because I am a bit unfamiliar with some of the new technology. Sometimes I tell the students, "Yes children; now we will see what happens if I press this button."*
>
> Ulla

The teacher acknowledged a change in the orchestration of the classroom, in which the teacher learned with and from the students. They articulated the change as beneficial for students' creativity and self-confidence. The teachers saw their role as changing because of their uncertainty in using the new technology. The new technology enabled an exploratory approach to teaching, which the teachers regarded as beneficial for the students and which promoted student agency.

> *I think that they* [the students] *also become very confident quite quickly and needed less help. I believe that they can work more.... I think it will be a more creative process and that it is easier to be somewhat project oriented.*
>
> John

The teachers emphasized that images were particularly crucial in exploratory digital meaning-making because they supported students in expressing richer content in their writing. In the observations of exploratory digital meaning-making, it was noted that the abundant access of images enabled the newly arrived students to draw on their own experiences and dreams using digital technology as the mediating tool. Aadila's (see Figure 1) text provided additional information and complemented the created image. For instance, the students tended to start by creating pictures, which allowed them to connect to their interests even though they may not have known all the words in Swedish. The students' inner worlds were negotiated and anchored in both the images and the arrangements in StoryJumper. For example, during text creation, Aadila talked about the environment she designed: *I want to live like this when I grow up. It is beautiful. A villa with many rooms. […] I like singing as well.*

It was April 1, 2018. Isabella would go out to the living room to rest. Isabella had brown hair and blue eyes. She was really good at singing. She wanted to become world famous but she could not afford a band or instruments so she gave up on her dream. When she rested, she thought she might not have given up on her dream.

Figure 1. Aadila's Story Created in StoryJumper (translated by the researchers).

5.2. Spaces for translanguaging

According to this theme, the use of digital devices facilitated translanguaging and opportunities for the students to express themselves using different modes and languages. When the translanguaging approach is used in teaching, multilingualism becomes a potentially empowering factor that teachers can strategically use to encourage students' multilingual resources (García, 2009). The visual material displayed on the computer is an example of digital technology supporting translanguaging. All teachers provided similar activities that involved digital meaning-making, in which the students were encouraged to write and talk using all their linguistic resources. When they worked with peers who spoke the same mother tongue, the students used their L1 to discuss Swedish texts. In some classrooms, the students initiated ways of using technology to create spaces for translanguaging, and sometimes the teacher took the initiative based on the pedagogical purpose.

Ulla used translanguaging strategies in teaching, which is illustrated in Figure 2. Ali wrote Swedish sentences on the laptop about what he found in the classroom. The worksheet, designed by Ulla in collaboration with the L1 teacher, contained sentences in both Arabic and Swedish. As Ali wrote, IntoWords read the sentences in Swedish, and Ali pronounced them in Arabic. Ulla could not speak Arabic, but she repeated what Ali said. They both giggled when Ulla tried to pronounce the Arabic words.

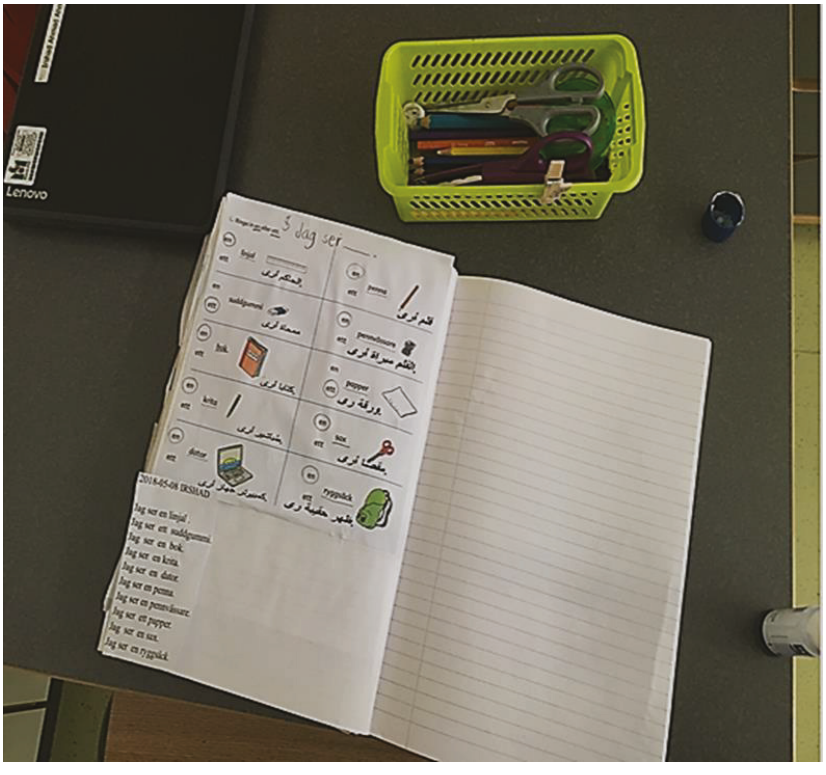


Figure 2. Worksheet Designed by Ulla and the Arabic language teacher.

In another example of translanguaging, in which the teacher promoted the use of technology, Zeb wrote about his home. Fatima instructed Zeb to write his text in his L1. She explained in the interview that this was partly because Zeb was newly arrived and partly because he was at the very beginning of his literacy development. Fatima wanted this development to occur in parallel with both his languages. Zeb used IntoWords when he wrote in English, and the word suggestion feature supported him when he struggled (see Figure 5). When he finished his text, he used Google Translate to translate it into Swedish (see Figure 6). Finally, he read aloud, first in English and then in Swedish.

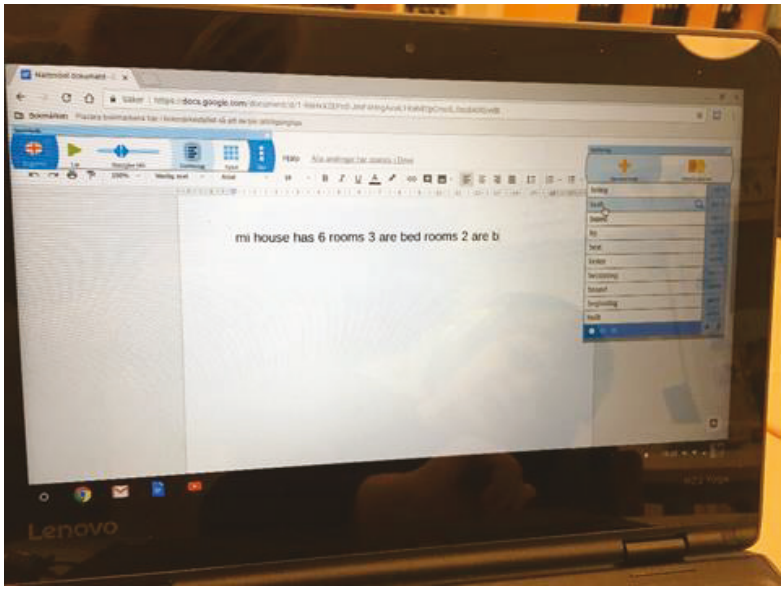
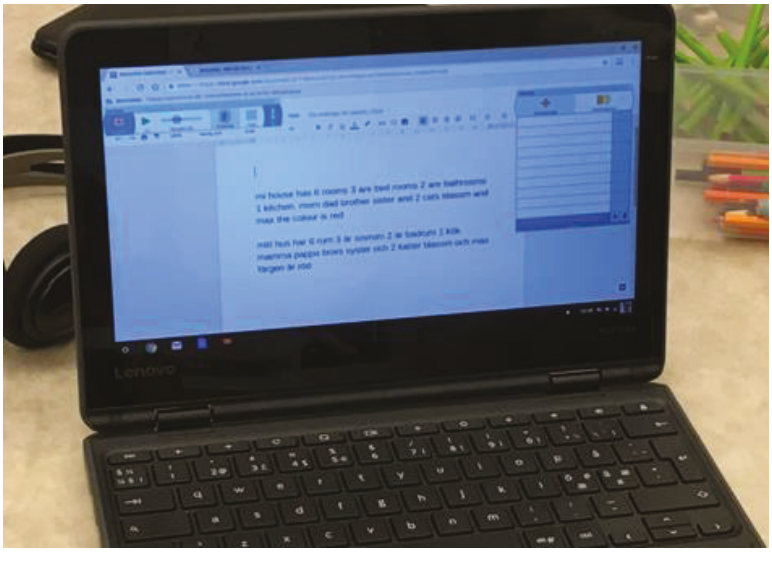


Figure 3. Zeb Writing in English.



mi house has 6 rooms 3 are bedrooms 2 are bathrooms 1 kitchen. mom dad brother sister and 2 cats blassm and max the color is red

Mitt hus har 6 rum 3 är sovrum 2 är badrum 1 kök. Mamma pappa brors syster och 2 katter blassm och max färgen är röd

Figure 4. Zeb's story in English and in Swedish.

An example of a student-based initiative in digital translanguaging in peer work was the process in which Laura and her classmate used Google Translate to collaborate. They wrote sentences in Swedish about what they wanted to do during Easter. Laura used the voice function in Google Translate to translate the sentences into Arabic. They were frustrated because they wanted to write sentences on the computer in both languages, but the keyboard did not allow them to do so. The students were so used to being supported by the technology that they were surprised and frustrated when the technology limited what they could do.

In several cases, the students communicated in English as well as in Swedish and their mother tongue. When the students did not speak the same language, there was usually an element of English in their communication. The students were frequently reminded by the teachers to try to find a way to collaborate and include everyone in the discussion. For example, when the students wrote in pairs, they sometimes used more than two languages in the conversation, which was encouraged by their teachers. An example is the collaboration of Ali and Inyat, who spoke different first languages. By using body language, they agreed that the English word "swim" is what the boy did in the sea. When they talked to Ulla, she told them that "swim" is *simma* in Swedish.

5.3. Learning Through Recreation by Re-creation

In this theme, the main point was that the students used digital technology to re-create something that had happened, such as an excursion, and they wrote about their experiences in Swedish. Embodied experiences that were linked to authentic situations were highlighted as an anchoring factor of meaning-making. Three of the teachers expected to reward benefits for language learning if the students first participated in activities and then wrote about them in Swedish using IntoWords.

> *All the pictures I take on our excursions make it easier for the newly arrived to write texts. When we write texts about our excursions, I can point on the picture and then it will be easier for the newly arrived students to follow because they have actually been there.*
>
> Ulla

> *I really believe in this* [writing texts about physical experiences] *because I am passionate about it, that they work hands-on. I am starting from the children's world. It gets very basic and concrete.*
>
> Martina

Some teachers mentioned that they were struggling with how to best integrate the newly arrived students in the SSL activities. All the teachers mentioned that the digital tool IntoWords was very useful for the newly arrived students. Ulla explained how she was afraid that others would think that she was being counterproductive when she let newly arrived students copy texts:

> *If you think of Inayat, he cannot write such a text himself and what I usually do is when we have written a text together* [about an excursion] *is printing it, and then he can copy that text. You might think, "Yes, but then he can just paste it." But IntoWords enables him to hear every letter he writes, and then he gets a direct connection to the letter's sound, and that is a huge advantage.*
>
> Ulla

According to Ulla's reasoning, real experience, such as an excursion, is a sound basis for learning to write a text. Moreover, connecting a practical experience to a digital activity was regarded as creating authenticity when the students worked with digital technology.

6. Discussion

This article began with a discussion of how the changed conceptual understanding of language has moved toward an understanding of language as created in a complex dynamic of identity, ethnicity, class, and gender, which are framed by the broad political context (Block & Cameron, 2002). Frameworks of translanguaging and multilingualism have been found useful in understanding young people's digital meaning-making (Honeyford, 2013; Pacheco & Smith, 2015; Zapata et al., 2015). However, newly arrived students' digital meaning-making in school has not been sufficiently explored. Therefore, this study was focused on examining newly arrived primary school students' opportunities to create meaning, communicate, and express themselves using digital technology in SSL taught as a subject in three urban Swedish schools.

The results of this study contribute to understanding how the orchestration of teaching establishes a framework for students' meaning-making using digital technology. The technology was used for various purposes: communicating in a digital environment with images as a point of departure; enabling peer work with Google Translate, and enabling the retelling of experiences by the access to different modalities. Previous studies (Honeyford, 2013; D. W. Rowe & Miller, 2016; Zapata et al., 2015) highlighted the fact that multimodal digital text creation enabled multilingual students to discuss and express their multilingualism. The findings of the present study build on the previous research by showing the central role of orchestration in meaning-making through computer-assisted language learning. The orchestration of teaching not only creates various methods for the use of digital technology but also facilitates activities in which the students take the leading role when they create meaning.

Characteristic of the three themes established in the study was that the newly arrived students used digital technology strategically when they engaged in meaning-making activities with peers and teachers. Both students and teachers initiated activities in which digital technology was used to develop the students' multilingual skills. The three themes provided a demonstration of the individual's ability to use language-supportive technology successfully in specific contexts and for identified purposes.

The first important finding in this study is that digital technology offered opportunities for exploratory meaning-making when the orchestration of teaching left room for the agency of newly arrived students. By being their own architects, the students took the initiative in decision-making in computer-assisted language learning. Moreover, the teachers saw themselves as architects when they explored the technology with their students. Researchers in translanguaging have found that language is dynamic and changeable (García & Kleifgen, 2019; García & Wei, 2014). Orchestrating teaching that allows individuals to use digital technology to discover languages in exploratory meaning-making opens spaces for translanguaging.

Second, while the students in this study were supported by digital technology, they initiated meaning-making practices in which translanguaging was reflected in their self-initiated meaning-making practices. The students acknowledged the learning demands that SSL teaching placed on them. Moreover, their collaboration with peers in digital learning activities enhanced their participation in both speech and writing. In this study, the translanguaging aspect constituted a method of supporting both the essential development of literacy and maximized the linguistic potential that newly arrived students bring to their classrooms.

The third, and to some extent unexpected, finding was that the teachers in our study ensured that students were given a broad repertoire of multimodal expressions to promote their digital literacy. The concept of multimodality draws attention to "meaningful bodies, environments and structures" (Dicks, Soyinka & Coffey, 2006, p. 83) co-occurring in meaning-making. That is, meaning-making occurs not only through words and texts; students' body language, the environment in which they participated, and the context, all carried meaning. This finding may have emerged because the teachers wanted to conduct teaching that the newly arrived students could recall and place in a context. Moreover, they integrated the positive aspects of their engagement with digital technology into these

activities. Instead of changing teaching methods significantly, the teachers incorporated language-supportive computer-assisted components into their usual activities. The teachers strived for authenticity in working with digital technology, and they chose pedagogical tasks carefully to stimulate the pupils' willingness to learn things that were considered vital outside the language classroom (Chapelle, 2001).

A recommendation for further research is the focus on the specific texts that newly arrived students create from an identity perspective. What opportunities are there for students to express their multilingual identity in their work with digital technology in learning a new language? The present study was set in a primary school context; it would be of interest to explore whether older students expressed their multilingual identity in text creation. If so, future research could explore the differences between age groups in the use of digital technology and in multimodal meaning-making. It is vital that teachers encourage students to express themselves, and texts are written in most subjects. An interview study with teachers of different subjects would shed light on the opportunities older students have to express their multilingual identity in different topics.

7. Limitations of the study

We acknowledge some limitations of our study. First, the second and third authors entered the collaboration when the initial coding had already been performed by the first author, which was not optimal. To ensure the reliability of the coding process, we revised all codes and held meticulous discussions. Second, none of the authors spoke the L2 languages (except English) spoken by the participants. For example, if we were proficient in Arabic, we would have understood the students' discussions. However, our focus was on their interaction with technology and translanguaging. Third, the study would have benefited from including information about the students' previous experiences with technology at home and in their home countries. However, we knew that all participants had been in the Swedish school system for at least a few months. In Sweden, most schools provide primary school students with either iPads or computers, which was the case in the classes where the data were collected. Thus, we knew that the students could manage the devices and software used in this study.

8. Conclusion

García and Kleifgen (2019) emphasized the teacher's critical role in enabling translanguaging through the use of digital technology and multimodality to create a pedagogy of sustainable literacy. This study demonstrated that how teachers orchestrate teaching in Swedish as a second language for newly arrived students has a decisive effect on the students' opportunities to use their multilingualism as an asset in making meaning by using digital technology.

Ethical statement

We have followed the Swedish Research Council's (2017) research ethics recommendations in all respects. All adult participants have signed an informed consent form and they have been informed that they have their full right to suspend their participation at any time. All the parents of the participating students have been informed through an interpreter about the study and both students and parents have given their written consent to participate in the study. All material has been stored securely and has only been used for research purposes.

References

Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism*. New York: Continuum International Publishing Group.

Blackledge, A. & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, *14*(3), 250–268. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809

Block, D. & Cameron, D. (2002). *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203193679

Blommaert, J. (2011). *Language and Superdiversity*. *Diversities* (Vol. 13). Retrieved from www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art1

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/77-101. 10.1191/1478088706qp063oa

Buendgens-Kosten, J. (2018). *Multilingual computer assisted language learning*. Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BUENDG1480

Chan, T. W. (2013). Sharing sentiment and wearing a pair of "field spectacles" to view classroom orchestration. *Computers and Education*, *69*, 514–516. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.04.011

Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acqusition Foundations for teachning, testing and research* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.

Currie, B. (2016). Transforming Lessons With Technology. *Kappa Delta Pi Record*, *52*(1), 17–21. https://doi.org/10.1080/00228958.2016.1123040

Dicks, B., Soyinka, B. & Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative Research*, *6*(1), 77–96. https://doi.org/10.1177/1468794106058876

Flewitt, R. (2011). Bringing ethnography to a multimodal investigation of early literacy in a digital age. *Qualitative Research*, *11*(3), 293–310. https://doi.org/10.1177/1468794111399838

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan.

García, O. & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*. https://doi.org/10.1002/rrq.286

García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging*. London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A. K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E. & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, *190*(3), 414–427. https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773

Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, *47*(1), 17–25. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00675.x

Jewitt, C. (2009). Introduction. In C. Jewitt (Ed.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 1–7). Abingdon: Routledge.

Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, *14*(3), 219–232. https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651

Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerup.

Lee, J., Son, J. & Settle, Q. (2016). Exploratory writing in student learning. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, *9*(1), 9–15. https://doi.org/10.1080/17543266.2015.1099167

Martin-Beltrán, M. (2010). The two-way language bridge: Co-constructing bilingual language learning opportunities. *Modern Language Journal*, *94*(2), 254–277. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01020.x

Migrationsverket. (2016). *Applications for asylum received, 2015*. Retrieved from https://www.migrationsverket.se/download/18.7c00d8e6143101d166d1aab/1485556214938/Inkomna ansökningar om asyl 2015 - Applications for asylum received 2015.pdf

O'Mara, B. & Harris, A. (2016). Intercultural crossings in a digital age: ICT pathways with migrant and refugee-background youth. *Race Ethnicity and Education*, *19*(3), 639–658. https://doi.org/10.1080/13613324.2014.885418

Pacheco, M. B. & Miller, M. E. (2016). Making Meaning Through Translanguaging in the Literacy Classroom. *Reading Teacher*, *69*(5). https://doi.org/10.1002/trtr.1390

Pacheco, M. B. & Smith, B. E. (2015). Across Languages, Modes, and Identities: Bilingual Adolescents' Multimodal Codemeshing in the Literacy Classroom. *Bilingual Research Journal*, *38*(3), 292–312. https://doi.org/10.1080/15235882.2015.1091051

Phiri, L., Meinel, C. & Suleman, H. (2016). Streamlined orchestration: An orchestration workbench framework for effective teaching. *Computers and Education*, *95*, 231–238. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.011

Rowe, D. W. & Miller, M. E. (2016). Designing for diverse classrooms: Using iPads and digital cameras to compose eBooks with emergent bilingual/biliterate four-year-olds. *Journal of Early Childhood Literacy*, *16*(4), 425–472. https://doi.org/10.1177/1468798415593622

Rowe, L. W. (2018). Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes. *Reading Teacher*, *72*(1), 31–38. https://doi.org/10.1002/trtr.1673

Sofkova Hashemi, S. (2017). Socio-semiotic patterns in digital meaning-making: semiotic choice as indicator of communicative experience. *Language and Education*, *31*(5), 432–448. https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305396

Statistikmyndigheten SCB. (2020). Utrikes födda i Sverige. Retrieved January 3, 2020, from https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/

Toohey, K., Dagenais, D., Fodor, A., Hof, L., Nuñez, O., Singh, A. & Schulze, L. (2015). That Sounds So Cooool: Entanglements of Children, Digital Tools, and Literacy Practices. *TESOL Quarterly*, *49*(3), 461–485. *https://doi.org/10.1002/tesq.236*

Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Stockholm.

Westby, C., Burda, A. & Mehta, Z. (2003). Asking the Right Questions in the Right Ways. *The ASHA Leader*, *8*(8), 4–17. https://doi.org/10.1044/leader.FTR3.08082003.4

Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4th ed.). California: SAGE Publications.

Zapata, A., Valdez-Gainer, N. & Haworth, C. (2015). Bilingual Picturebook Making in the Elementary School Classroom. *Language Arts*, *92*(5), 343–358. http://www.jstor.org/stable/24577591

III

EDUCARE 2022: 3

doi: 10.24832/educare.2022.3.6

Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion

Anna Hell
https://orcid.org/0000-0002-3785-6334
anna.hell@mau.se

Previous studies describe scaffolding as fundamental for newly arrived students to understand and create texts. In this article, scaffolding students' multilingual palette (the full range of multilingual resources) is vital for their meaning-making. This study aims to make linguistic diversity visible when scaffolding newly arrived students during digital text activities in narrative and retelling text in Swedish as a second language. The following research question guides the study: How do scaffolding processes during digital text activities contribute to opportunities for newly arrived students with varying backgrounds and experiences of the Swedish language to use their multilingual palettes? The data consists of ethnographic fieldwork in three primary schools (year 3), focusing on scaffolding during nine newly arrived students' text activities. Through an iterative analysis process, scaffolding emerged to have the following functions: 1) to promote multilingualism, 2) to develop textual competence, 3) to support student space. Scaffolding of newly arrived students who did not yet speak Swedish contributed to all students being able to create text within the text types. However, the scaffolding did not support their use of multilingual resources during individual text activities. For students to develop multilingual resources, scaffolding must focus on translanguaging and non-verbal means of expression, even during individual activities. For this, using digital technology is advantageous.

Keywords: Digital literacy practices, newly arrived immigrant students, reading and writing development in a second language, scaffolding, translanguaging

1. Inledning

Nyanlända elever finns i stort sett i varje lågstadieklassrum i Sverige (Otterup, 2018). Inom skolverksamhet och forskning har det riktats uppmärksamhet mot vad som kan fungera stöttande för nyanlända elevers lärande (Bunar, 2021). En stöttande praktik som har använts i de tidigare skolåren är bruket av digital teknologi i undervisningen (Författare, 2021). Även Skolverket (2021) betonar digital teknologi som en möjlighet att anpassa undervisningen och göra den mer tillgänglig. Studier visar att det kan vara en fördel för nyanlända elever om en stor del av deras skrivande sker digitalt eftersom eleverna exempelvis upplever att de kan ta kontroll över skrivandet, dela sina texter med klasskamrater och lärare och använda bilder som finns i digitala berättarverktyg (Anderson et al.„ 2018; Mousazadeh, Hassaskhah et al., 2018). Digitala textaktiviteter erbjuder många olika sätt att kommunicera, vilket möjliggör multimodala kommunikationssätt så som gester, ljud, bild och andra semiotiska symboler, vilka inte behöver vara begränsade till ett specifikt språk (Cenoz & Gorter, 2011). Nyanlända elever kan använda olika språk och olika multimodala kommunikationssätt som en bidragande resurs till att utveckla flerspråkiga identiteter (Cenoz & Gorter, 2011). För att nyanlända elever, oavsett ålder, ska utveckla sina språkliga resurser när de arbetar med digitala textaktiviteter är det dock centralt att lärarens stöttning är på rätt nivå (Anderson et al., 2018). Valencia och Wixon (2013) och Martin-Beltrán et al. (2017) skriver att det finns en tendens att lärare överdriver stöttningen under nyanlända elevers textaktiviteter.

I Sverige finns det ett växande intresse att studera hur nyanlända elever stöttas i svenska som andraspråk (sva) (Obondo et al., 2016), dock med en tyngdpunkt på äldre elever. Studiernas resultat pekar åt olika håll. Exempelvis redogör Colliander och Fejes (2021) för en studie med vuxna nyanlända elever där en allt för strukturerad metod för stöttning gav litet utrymme för eleverna att komma med egna kreativa idéer och använda sina flerspråkiga resurser. Det kan jämföras med resultat från en studie av elever i svenska som andraspråk på gymnasiet (Hedman & Magnusson, 2020), i vilken författarna fann att stöttning som utmanar eleverna anses utav både lärare och elever vara ett viktigt verktyg i lärandet. Enligt Ladegaard (2015) är lärarens stöttning central för att eleverna ska kunna utveckla kunskaper om majoritetsspråket som de inte hade kunnat nå fram till på egen hand. En annan studie från gymnasiet (Rubin, 2019) diskuterar, i linje med Valencia och Wixons (2013) resultat, faran med att lärare ofta använder sig av överdriven stöttning i sin vilja att få eleven att lyckas. Sammanfattningsvis visar studierna att stöttning både kan vara ett viktigt

verktyg i lärandet men även en fallgrop om den överdrivs. Skolverket (2021) lyfter fram att lärare ska ge stöttning till elever som behöver stöd utöver det vanliga, som stöd att sätta igång arbetet eller hjälp att förstå texter. Dock saknas forskning kring yngre nyanlända elevers och vilken roll lärares stöttning har i skrivprocessen. En möjlig förklaring till den begränsade tillgången på studier från de yngre åren är att stöttningsprocesserna under textaktiviteter i språkligt heterogena klassrum är komplexa och därmed svårbeforskade (Axelsson, 2019; Daniel et al., 2016). Studien som rapporteras i denna artikel har som syfte att bidra till kunskap om stöttning av yngre nyanlända elever genom observationer av lärares stöttning av digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk. På så sätt bidrar artikeln med insikter om på vilket sätt lärare kan ta tillvara elevers flerspråkiga resurser.

1.1 Meningsskapande med digital teknik i ett flerspråkigt perspektiv

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Kunskap betraktas därmed inte som något som finns inom individen, utan snarare som en social aktivitet (Vygotskiĭ, 1978). Detta innebär att elevernas meningsskapande bör förstås i sin kontext där interaktionen med språkliga representationer och medierande redskap är central (Lantz-Andersson & Säljö, 2014; Selander & Rostvall, 2010; Säljö, 2014). I ett sammanhang där flerspråkig och multimodal, digital kommunikation är vanligt förekommande, har literacy utvidgas för att innefatta ett bredare utbud av semiotiska möjligheter, vilket fångas med begreppet ”multiliteracies” (Cope & Kalantzis, 2009). Ramverket för multiliteracies kan konceptualiseras som flerfaldiga literacies som kan förekomma i olika språk och representationssätt (Cope & Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996), vilket utgör kärnan i flerspråkiga repertoarer (García & Kleifgen, 2019). Multiliteracies omfattar både multimodala och flerspråkiga dimensioner (Cope & Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996). Meningsskapande med digital teknik kan, om tonvikt läggs på elevernas egna röster, deras flerspråkiga resurser och deras kreativitet, erbjuda ett sammanhang för att främja multiliteracies (Anderson et al., 2018).

När elever arbetar med att skapa berättelser digitalt kan lärarens stöttning ge möjlighet för eleverna att ge uttryck för sin egen ”flerspråkiga palett” (Anderson et al., 2018, s. 195). Begreppet flerspråkig palett kan ses som kopplat till de flerspråkiga aspekterna av mulitiliteracies och innebär att eleverna genom multimodalt och digitalt skapande använder alla sina flerspråkiga resurser; dessa kan vara

språkliga, kulturella och visuella resurser samt personliga erfarenheter av, och möten med, språk (Anderson et al., 2018). Den struktur och det utrymme som läraren skapar är betydelsefull för att eleverna ska kunna ge uttryck för sina flerspråkiga paletter under skrivandeaktiviteter i olika texttyper (Anderson et al., 2018). En internationell studie av Andersson et al. (2018) visar att nyanlända elevers textuella kompetens utvecklas då de ges möjlighet att använda olika modaliteter när de skapar digitala berättelser. Begreppet textuell kompetens ska här förstås som regler för hur språk organiseras i längre enheter för att göra budskapet förståeligt för mottagaren (Wedin, 2011). För att elever ska utveckla textuell kompetens behöver de dessutom ges möjlighet att ta del av en bred textrepertoar som baseras på olika texttyper[1] (Schmidt, 2021).

Berättande och återberättande text är betydelsefulla texttyper för att uppnå textuell kompetens i ett andraspråk (Gibbons, 2006). Det som utmärker berättande texter är att de syftar till att roa medan återberättande text ger information om något som har hänt (Gibbons, 2016). Genom att skriva återberättande texter tränar elever på strukturen i berättandet (Christie, 2005). Texttypen kan dock ses som problematisk eftersom den inte förekommer naturligt utanför skolan (Christie, 2005). Texttypen saknar dessutom ofta egentlig mottagare, något som kan påverka elevernas skrivmotivation (Josephson et al., 1990). Dock understryker Gibbons (2006) vikten av att andraspråkselever skriver återberättande texter eftersom de kan fungera som en brygga mellan vardagsspråk och skolspråk. Skolspråket skiljer sig från vardagsspråket eftersom det är ett kognitivt krävande, abstrakt, formellt och dekontextualiserat språk (Cummins, 2000; Magnusson, 2011; Norberg Brorsson, 2017). Effektiv skrivundervisning i sva bör koppla vardagsspråket till skolspråket genom att innehåll både kommunikativa aktiviteter och explicit fokus på språkliga former (Laursen, 2007).

Det framstår som rimligt att en textuell kompetens utvecklas genom en undervisning som bjuder in digital teknik och olika språkliga repertoarer i lärandet. Dessa repertoarer bör involvera elevernas befintliga och outvecklade språkliga resurser, inklusive deras kulturella erfarenheter, de språkliga och meningsskapande praktiker eleverna utvecklar genom digitalt meningsskapande och translanguaging (Anderson et al. 2018). Translanguaging ger eleverna möjlighet att sömlöst och

[1] Hellspong och Ledin (1997) tillämpar begreppet texttyp främst på brukstexter medan Olin-Scheller (2006) och Schmidt (2021) även använder begreppet för fiktionstexter vilket jag också kommer göra i denna studie.

strategiskt använda olika språk och språkvarianter (Creese & Blackledge, 2010; García & Wei, 2014). Förhållningssättet innebär ett antagande att olika språk bidrar till varandra och därmed till ökat språkinlärande när undervisningen låter språken samspela, istället för att se dem som inbördes oförenliga mönster (Lotherington & Rahemtula, 2017).

1.2 En utvecklad syn på stöttning

I den här artikeln förstås stöttning utifrån ett multiliteracyperspektiv, där stöttning av elevers flerspråkiga palett blir betydelsefull för elevernas meningsskapande (Anderson et al., 2018). Det kan exempelvis innebära att nyanlända elever stöttas i att uttrycka sina flerspråkiga resurser genom multimodala uttryckssätt som bilder, layout, ljud eller kroppsspråk kopplat till en digital produkt. Denna syn på stöttning innebär ett vidgat perspektiv på språk, där språket ses som sammanflätat med många olika semiotiska resurser. Stöttning kan utifrån denna utgångspunkt även tolkas ur ett icke-verbalt perspektiv (Lim, 2020). Icke-verbal stöttning beskrivs av Lim (2020) som en förkroppsligad stöttning, som innebär att läraren stöttar genom multimodala semiotiska resurser. Denna form av stöttning kan ske genom kroppsliga resurser, det vill säga gester, rörelser och positionering, samt genom semiotiska teknologier, såsom PowerPoint och whiteboards (Lim, 2020).

Ursprungligen användes begreppet stöttning för att förstå den vuxnas betydelse för barns problemlösning (Wood et al., 1976). Senare har begreppet breddats på så sätt att det inte bara behandlar stöttning i interaktion mellan lärare/elev eller elev/elev, utan även exempelvis stöttning med digital teknik eller stöttning med läroböcker (Reynolds & Daniel, 2018). All stöttning ska dock ses som tillfällig eftersom den syftar till att eleven ska kunna utföra uppgiften på egen hand så småningom (Hammond & Gibbons, 2005). Stöttningen behöver vara både utmanande med höga förväntningar på eleverna, samtidigt som den är stödjande för att bidra till elevens utveckling (Margolis, 2020).

Begreppen stöttning och *zone of proximal development* (ZPD[2]) som kan härledas till Vygotskiĭ (1978) (se exempelvis Margolis, 2020) betraktas av vissa forskare som liknande processer (se exempelvis Hammond & Gibbons, 2005; Van Lier, 2007; Walqui & van Lier, 2010) medan andra forskare argumenterar för att de bygger på olika teoretiska argument. Xi och Lantolf (2021) skriver att begreppens olikheter bottnar i att de ursprungligen är metaforer som står som symbol för olika typer av processer. De kritiserar stöttningsbegreppet och hävdar att det ofta tolkas utifrån en statisk/mekanisk och förgivettagen lärandeprocess, medan ZPD i grunden är mer dynamiskt, oförutsägbart och beroende på individen. Enligt Xi och Lantolf (2021) åskådliggör stöttning, på engelska 'scaffolding[3]', en process med en mekanisk utgångspunkt medan begreppet ZPD enligt dem är sprunget ur en metafor för växande – en process som är svår att fånga genom en byggnadsställningsmetafor.

Walqui och van Lier (2010) definierar stöttning som både en struktur och en process. Synen på stöttning som både en struktur och en process innebär att stöttning ses som ett sätt att synliggöra ZPD i undervisningen och ge eleverna möjlighet att befinna sig i den nära utvecklingszonen. Daniel et al. (2016) beskriver att stöttningsbegreppet, om det används med utgångspunkt i en process, det vill säga att den sker i stunden, knyter an till Vygotskiĭs ZPD. Att stöttning sker i stunden är enligt van Lier (1996) särskilt viktigt i andraspråksundervisning. Denna dynamiska form av stöttning sätts i kontrast till överdriven stöttning 'over-scaffolding' där läraren har låga förväntningar på eleverna (Daniel et al., 2016). Överdriven stöttning kan leda till den mekaniska process som Xi och Lantolf (2021) beskriver. För att optimera lärande behöver det därför finnas en balans mellan struktur och process i undervisningen samtidigt som det också behöver finnas en balans mellan struktur och elevutrymme (Bjønness & Dankert Kolstø, 2015; Lindberg, 2020; Rubin, 2019). Begreppet elevutrymme definieras av Bjønness och Dankert Kolstø (2015) som att eleverna ges utrymme att utveckla och uttrycka sina tankar, idéer och preliminära förståelser. Därför är det viktigt att stöttningen möjliggör för eleverna att uppleva situationer som kräver kreativitet, kritiskt tänkande och egna resonemang (Bjønness & Dankert Kolstø, 2015).

[2] ZPD definieras som skillnaden mellan ett barns faktiska kapacitet när barnet ställs inför ett problem på egen hand och barnets potentiella kapacitet om barnet får vägledning av en vuxen eller mer skickliga kamrater (Vygotskiĭ, 1978).
[3] Kan direktöversättas till svenska med ordet 'byggnadsställning'

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna artikel är att genom observationer undersöka lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk i grundskolans tidigare år samt på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser.

Följande forskningsfråga guidar studien:

- Hur bidrar lärares stöttningsprocesser under digitala textaktiviteter till möjligheter för nyanlända elever, med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket, att ta sina flerspråkiga paletter i bruk?

En avgränsning i studien är berättande och återberättande texter eftersom de bidrar till utveckling av elevernas textuella kompetens.

3. Tidigare forskning om stöttning av nyanlända elevers textaktiviteter

En förutsättning för att stöttning ska kunna ges till nyanlända elever när de arbetar tillsammans med sina klasskamrater är att eleverna deltar i textaktiviteterna som pågår. Men så är inte alltid fallet. Exempelvis lyfter Skoog (2012) fram detta dilemma utifrån en studie av hur det tidiga skriftspråkslärandet kan konstrueras i förskoleklass och åk 1. Resultaten visar att elever som hade kommit lite längre i sin skriftspråksutveckling erbjöds fler möjligheter att delta i fria skrivandeaktiviteter, medan övriga arbetade med styrda uppgifter med fokus på bokstavsljud och bokstäver. Skrivrepertoarerna[4] begränsades därmed för de elever som inte ansågs ha kommit så långt i sin skrivutveckling.

Utifrån en etnografisk studie med nyanlända elever som inte varit i kontakt med det svenska skriftspråket sedan tidigare skriver Winlund et al. (2019) att nyanlända elever inte alltid får möjlighet att delta i alla undervisningsaktiviteter i sva eftersom läraren anser att innehållet är för svårt för eleverna att förstå då de ännu inte utvecklat literacy på förstaspråket (Winlund et al., 2019). Utifrån denna studie går det att konstatera att det är svårt att ge stöttning i aktiviteter som eleverna inte får

[4] För skriftliga textaktiviteter kan begreppet textrepertoarer omsättas till skrivrepertoarer (Skoog, 2012).

vara med i. Därför kommer följande litteraturgenomgång fokuseras kring hur lärare kan stötta nyanlända elever i deras textaktiviteter.

I undervisningen ställs krav på att elever lär sig att skriva i olika texttyper med fokus på textuppbyggnad och språkliga drag (Skolverket, 2019), trots att eleverna inte alltid utvecklat skrivande på förstaspråket (Winlund et al., 2019). Att uppmuntra eleverna att använda ett kreativt språkbruk kan, enligt Thorstensson Dávilas (2017) kvalitativa studie om hur språkundervisningen ser ut för nyanlända högstadieelever, vara ett sätt att både stötta elevernas skrivande och samtidigt skapa elevutrymme. Nyanlända elever ges på så vis utrymme att uttrycka sina erfarenheter, istället för att läraren berättar vilket språk som ska användas när (Thorstensson Dávila, 2017). I denna process kan lärare ta stöd i translanguaging för att på så vis stötta elevernas språkliga och kognitiva progression (Thorstensson Dávila, 2017).

Hedman och Magnusson (2017) lyfter utifrån en studie av tjugo flerspråkiga högstadieelevers textsamtal fram att flerspråkiga textsamtal innehåller en stöttande potential och funktion. Författarna betonar vikten av att elever med svenska som andraspråk behöver träna på att muntligen formulera sig sammanhängande för att i sin tur kunna formulera sammanhängande skriftligen och för detta är en fördel att använda sin flerspråkighet som en resurs. I studien deltog elever som var spansk-svensktalande och de förde strukturerade textsamtal på både svenska och spanska tillsammans med samtalsledare som kunde båda språken. Samtalsledarna stöttade eleverna under samtalen genom frågor kring texterna samt med ord och strukturer som eleverna upplevde svårigheter med. Flerspråkiga stöttande textsamtal innehåller en ”inkluderande användning av såväl språkliga strukturer som nya register” (Hedman & Magnusson, 2017, s. 40). Sammanfattningsvis tränas textuell kompetens effektivast dels genom skrivande där eleven kan utforska olika texttyper (Gibbons, 2016), dels genom stöttning i samtal om text och textskrivande (Hedman & Magnusson, 2017; Ladegaard, 2015; Pacheco et al., 2021; Schmidt, 2021).

Pacheco et al. (2021) lyfter fram digital och multimodal komposition som väsentliga för nyanlända elever eftersom dessa gör det möjligt för eleverna att utnyttja alla sina flerspråkiga resurser, inom ”meningsfull kommunikation” (s. 151). Pachecos et al. (2021) har gjort en metatolkande syntes av 74 internationella studier med fokus på stöttning av nyanlända elevers (11-19 år) multimodala

textarbete i skolan. I denna artikel kommer författarna fram till olika kategorier av stöttning som kan vara hjälpsam för eleverna när de arbetar med digitala textaktiviteter. Ett exempel på en sådan kategori är translanguaging. Pachecos et al. (2021) lyfter fram att translanguaging kan användas mellan elever som ett viktigt verktyg för att bygga upp varandras multimodala kompositioner. Genom att använda translanguaging stöttade eleverna varandra både med tekniken och med att skapa ett klassrum där flera tillvägagångssätt, idéer, identitetsyttringar och språklig mångfald värdesattes (Pacheco et al., 2021).

4. Metod

Denna studie är en av fyra delstudier i ett pågående avhandlingsprojekt som belyser nyanlända elevers (åk 1-3) digitala textpraktiker i sva när ämnet läses parallellt med svenska. Studien har en etnografisk utgångspunkt. Studiens etnografiska metoder riktade en ökad uppmärksamhet mot den sociala kontexten och kunde därmed betrakta textaktiviteterna som en process snarare än ett fastställande, på samma sätt som Hammersley och Atkinson (2007) föreslår.

De valda etnografiska metoderna erbjuder en möjlighet att utforska och förstå förutsättningarna för aktiviteterna i sva som lokaliserade och sociala aktiviteter. I ett klassrum pågår flera aktivitet samtidigt där elever och lärare interagerar och förhåller sig till varandra. Flera samtidiga aktiviteter, som inte uppenbart relaterar till varandra, kan vara svåra att beskriva som ett linjärt och sammanhållet narrativ eftersom de snarare är komplexa och innehåller flera olika lager. Genom etnografi går det att beskriva och försöka förklara synbarligen röriga aktiviteter utan att förenkla dess komplexitet. Följdaktligen är den deltagande observationen – att vara uppmärksam på alla de lager i det sociala sammanhanget – av stor betydelse för att få en djupare förståelse av vad som utgör fältet (Atkinson, 2015; Davies, 2008).

Det finns invändningar mot småskaliga kvalitativa studier som denna, eftersom det inte går att dra generella slutsatser utifrån resultatet eller utifrån ett behov av andra typer av studier (Pacheco et al. 2021). Samtidigt finns det få studier som undersöker stöttning av yngre nyanlända elevers (åk 1-3) skrivande i sva. Denna studie bygger på detaljerade och multimodala data från både observationer och elevtexter, vilket bidrar till ett djup i analysen.

Studien kan utgöra en grund för vidare forskning över längre tid och i större skala, där exempelvis fler lärares stöttningspraktiker undersöks tillsammans med elevers skrivande inom olika skrivpraktiker.

4.1 Deltagare

Denna studie genomfördes i tre årskurs-3 klasser på tre olika F-9 skolor, med en hög andel av elever födda i ett annat land än Sverige. Skolorna är belägna i samma stad i Sverige där inga särskilda undervisningsgrupper för nyanlända elever förekom. I studien medverkar nyanlända elever och lärare som undervisar i sva. De medverkande lärarna kallas här John, Martina och Ulla. Alla har en stor vana att undervisa nyanlända elever. Det har under det senaste decenniet varje termin ankommit en eller flera nyanlända elever till deras klasser. Dock är det bara Ulla som är utbildad sva-lärare. John och Martina har legitimation i sva utan att ha tillräckligt med högskolepoäng för att bli behöriga i ämnet, vilket beror på utformningen av lärarlegitimationen.

Från de olika klasserna har sammanlagt nio nyanlända elever fokuserats. Eleverna valdes i samråd med klasslärarna/mentorerna. Ett kriterium var att eleverna skulle ha varit i Sverige kortare tid än fyra år för att räknas som nyanlända enligt vedertagen definition av begreppet (SFS 2010:800). Som framgår av tabellen nedan har eleverna olika erfarenheter från tidigare skolgång, något som återspeglar verkligheten i skolor (Axelsson, 2019). I Tabell 1, presenteras bakgrundsinformation om eleverna. I studien framgår inte vilka länder eleverna bott i tidigare och namnen på eleverna är fingerade. Även om namnen kan härledas till olika länder har de slumpats ut och det finns ingen korrelation mellan de fingerade namnen och elevens tidigare hemland.

*Tabell 1. Deltagare**

Lärare	Elev	Elevens ålder	Elevens vistelsetid i Sverige	Erfarenheter av tidigare skolgång
John	**Dina**	10 år	Snart ett år	Ja
	Vega	10 år	1, 5 år	Ja
Ulla	**Ali**	10 år	Ca 8 månader	Nej
	Olivia	9 år	3,5 år	Nej
	Eli	10 år	Snart två år	Sporadisk
	Alma	9 år	3 år	Kort
	.			

Martina	**Musti**	10 år	Ca 6 månader	Sporadisk
	Ramiz	10 år	Ca 8 månader	Ja
	Pany	10 år	Ca 3 månader	Ja

*Fingerade namn för att skydda deltagarnas anonymitet

4.2 Etiska överväganden

Eftersom de deltagande eleverna i studien är minderåriga har både elever och vårdnadshavare informerats om studien, både på svenska och på respektive vårdnadshavares modersmål. Informationen på modersmålet framfördes både skriftligt och muntligt via tolk. Informationen uppgav studiens syfte och upplägg, hur data kommer att hanteras, att deltagarna garanterades anonymitet samt att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Allt material har hanterats i enlighet med allmänna forskningsetiska principer och förvarats säkert för insyn av obehöriga utifrån universitetets regler för hantering av forskningsdata. Alla deltagare, elever och lärare, samt elevernas vårdnadshavare har lämnat skriftligt medgivande till att elevtexterna samlas in, undervisningen observeras samt att resultaten publiceras. Eleverna fick blanketter upplästa och förklarade för sig på sitt modersmål innan de signerade dem. Övriga elever i klassen gavs information om att jag skulle vara med på deras lektioner och alla vårdnadshavare informerades via lärarnas veckobrev. Eftersom ingen data samlades in om övriga elever krävdes inget samtycke från dem eller deras vårdnadshavare. I dialog med universitetets jurister med inriktning mot forskningsetik fick jag information om att studien, utifrån ovan nämnda etiska aspekter, inte behövde gå igenom etikprövning. Ingen data kring elevernas eller föräldrarnas hemland har samlats in i forskningen. Studien presenterar heller ingen information som kan vara igenkänningsbar eller skadlig för de medverkande individerna.

Även lärardeltagarna har fingerade namn och deras namn, liksom elevernas, står i relation med deras upplevda könstillhörighet. Eftersom det är en etnografisk studie är det betydelsefullt att deltagarna presenteras så levande som möjligt, vilket hade försvårats om de kallats elev 1, 2, 3 osv. Namnsättningen var ett dilemma jag fick förhålla mig till utifrån igenkänningsaspekten men i dialog med alla medverkande lärare, elever och elevernas föräldrar valde de själva att presenteras i forskningen utifrån sin upplevda könsidentitet. Detta är också ett etiskt viktigt perspektiv då det är

betydelsefullt att de medverkande ska känna sig bekväma med forskningen som publiceras. Därför framstod riskerna med att byta kön på deltagarna i studien som högre än att behålla deras upplevda könsidentitet. För att förhindra igenkännande under hela forskningsprocessen har jag eftersträvat att anonymisera de citat som används i artikeln. Det innebär att mindre detaljer kan ha förändrats för att undvika igenkännande av den person som uttalat sig.

4.3 Materialinsamling

Studien genomfördes genom observationer av lektioner. Till denna studie valdes nio lektionspass ut till utifrån 41 skrivandelektioner i ämnet sva. I Johns och Ullas klasser var eleverna indelade i två olika grupper eftersom lärarna arbetade enligt modellen spegellektioner, det vill säga att samma lektionsinnehåll upprepades för två olika undervisningsgrupper samma dag eller nästkommande dag. Denna modell arbetade inte Martina efter utan där befann sig eleverna i helklass under alla skrivandeaktiviteter.

I samråd med lärarna och utifrån mitt önskemål, gavs jag möjlighet att observera lektioner som fokuserade skrivande. Observationerna skedde under en åttamånadersperiod (oktober-juni). Både de gemensamma textaktiviteterna och elevernas enskilda skrivande var i fokus under observationerna. De texter eleverna producerade under skrivandet sände läraren till mig via e-post.

Skrivandelektionerna började i de flesta fall med en gemensam introduktion som gav eleverna en modell för det enskilda skrivandet. De digitala resurser som användes var exempelvis gemensamt textskapande på smartboard, digitala foton, enskilt digitalt skrivande, talsyntes och online-ordböcker på dator och Ipad.

4.4 Material

Eftersom denna artikel fokuserar på berättande- och återberättande textaktiviteter gjordes ett urval från det totala materialet till de nio lektioner (á 80-120 minuter) där sådana texter producerades. Urvalet inkluderar fältanteckningar och inspelat ljudmaterial från stöttningstillfällena som berörde de nyanlända eleverna samt 14 elevtexter från de tillfällena (se Tabell 2).

Tabell 2. Textaktivitet och deltagare

Lärare	**Aktivitet**	**Elev**
John	Skrivande av återberättande text om ett betydelsefullt minne	Dina
	Skrivande av berättande text om skelettet och musen, spegellektion 1	Dina
	Skrivande av berättande text om skelettet och musen, spegellektion 2	Vega
Ulla	Skrivande av återberättande text om Skåneresa, spegellektion 1	Ali
	Skrivande av återberättande text om Skåneresa, spegellektion 2	Eli Alma Olivia
	Skrivande av saga om en häxa	Eli Alma Olivia
Martina	Skrivande av återberättande text om något man varit med om	Musti
	Skrivande av berättande text om en otursdag	Musti Ramiz
	Skrivande av berättande text om vänskap	Pany

4.5 Analys av materialet

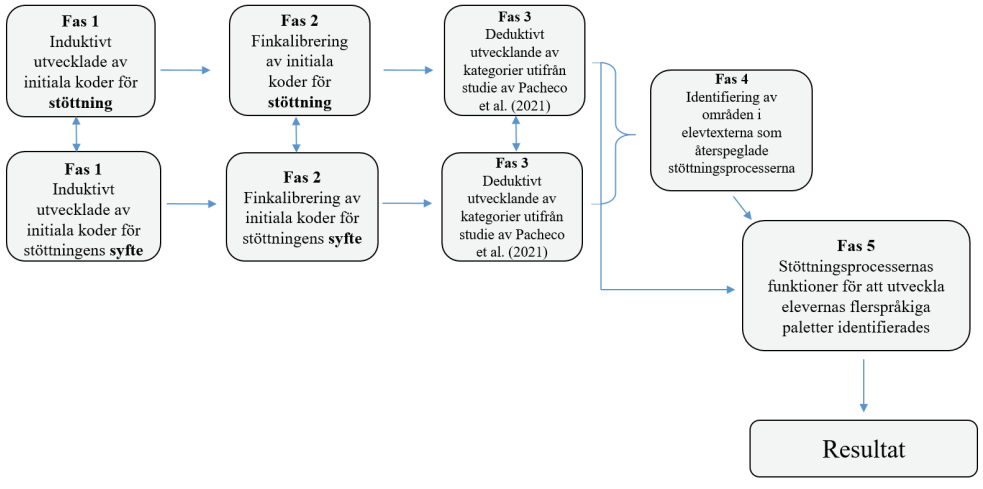
För att förstå och definiera olika typer av stöttning samt vad stöttningen syftar till i de olika lärprocesserna utgick jag från en iterativ process (Strauss & Corbin, 2008). Det vill säga att jag under kodning av data genomförde de induktiva procedurerna urval av datasegment och kodning flera gånger. En ytterligare iterativ cykel var när jag rörde mig mellan de induktiva fynden och deras deduktiva verifiering.

Under den deduktiva verifieringen sattes mina koder i relation till de kategorier för stöttning av multimodala textaktiviteter som utvecklats av Pacheco et al. (2021). Stöttningskategorierna utarbetade av Pacheco et al. (2021) är: gemensamt textskapande, instruerande, exempeltext, translanguaging, samtal, uppmuntrande samt frågor. Stöttningens syfte är enligt Pacheco et al. (2021) att: skapa en multimodal komposition, ta stöd i sin flerspråkighet, stärka eleverna, bygga ämnesförståelse, göra kopplingar till vardagen, samla information, kritiskt analysera samt använda teknik för olika syften.

Genom att jag arbetade fram och tillbaka mellan data, koder och teman påbörjades ytterligare en iterativ cykel. Denna fortsatte under reflektionen över resultaten då jag gick tillbaka till analysen igen. Genom att dessa sekvenser utfördes flera gånger fördjupades analysen samtidigt som

tillförlitligheten ökades under den subjektiva processen av kodning, tolkning och analys. Figur 1 ger en översikt över analysen.

Figur 1. Översikt över analysen



4.6 Analysprocessens faser

Som framgår i Figur 1 startade analysprocessens första fas med läsande av transkriberade data (fältanteckningar och ljudupptagningar) för att induktivt utveckla kategorier för typer av stöttning och syftet med stöttningen. Stöttningens syften identifierades genom tolkning av läraktiviteterna. I denna fas var det av intresse att notera när stöttningen skedde, hur stöttningen kommunicerades, både verbalt och icke-verbalt, samt vad läraren uttryckte i sin planering eller genom ord att eleverna skulle lära sig. Initialt definierades 19 koder för stöttning (t ex lärarens placering i klassrummet eller stöttning med bilder). Syftet med stöttningen delades in i 26 olika koder (t ex bidra med information till en text och kunna beskriva egna upplevelser).

Under analysens andra fas prövade jag de initiala koderna genom att i omgångar gå tillbaka till materialet. Parallellt med detta återvände jag till litteratur kring stöttning samt läste fältanteckningarna på nytt. Under den processen ströks flera koder. Analysen landade i nio koder för stöttning och 12 koder för stöttningens syften.

I analysens tredje fas hade processen en deduktiv inriktning eftersom en jämförelse gjordes med kategorierna av stöttning av multimodalt skrivande utvecklade av Pacheco et al. (2021). Mina koder för identifierad stöttning överlappade i sex fall av sju med Pacheco et al. (2021), den som inte överlappade var *uppmuntrande* (Pacheco et al., 2021). Två stöttningstyper som inte identifierades av Pacheco et al. (2021), men återfanns i mitt material, var stöttningstyperna *iscensättning* samt *icke-verbal stöttning*. För att sammanfatta, kategorierna för de olika typerna av stöttning som definierades i detta steg är: gemensamt textskapande, instruerande stöttning, stöttning med exempeltext, icke-verbal stöttning, translanguaging, samtalet som stöttning, iscensättning och frågor i stunden.

För kodningen av de olika *syftena* med stöttningen kunde de finkalibrerade 12 koderna slås ihop till åtta kategorier genom att jämföra med Pacheco et al. (2021). Exempelvis kunde mina koder *använda digital teknik för översättning*, *använda teknik för att koppla bokstavsljud till symbol* och *använda digital teknik för att följa en modelltext*, slås ihop till kategorin använda teknik för olika syften. En viss typ av stöttning korresponderade med överlappande syften – till exempel kunde stöttningsformen gemensamt textskapande både bygga ämnesförståelse och ge möjlighet för eleverna göra kopplingar till vardagen. I min resultatpresentation har jag skrivit fram det som uppfattades vara det tydligaste syftet med stöttningen under det specifika momentet utifrån alla steg i den iterativa proceduren.

I den fjärde fasen av analysen undersöktes hur elevtexterna relaterade till stöttningen. Genom att gå tillbaka till elevtexterna flertalet gånger och jämföra med kategorierna för stöttning och de olika syftena kunde jag identifiera områden i elevtexterna som återspeglade stöttningsprocesserna.

I analysens femte och sista fas grupperades kategorierna för stöttning och stöttningens syften utifrån det fokus stöttningen hade för att ta tillvara elevernas flerspråkiga palett. Under analysarbetet med denna fas fokuserades hur stöttningen inom de olika klassrumsdiskurserna formade det språkliga sammanhanget för eleverna samt hur detta gavs uttryck i de individuella elevtexterna. Utifrån denna process identifierades att stöttningsprocesserna hade olika funktioner för att ta tillvara de nyanlända elevernas språkliga palett: *främja flerspråkighet, utveckla textuell kompetens* och *erbjuda elevutrymme*. I Tabell 4 presenteras denna del av analysen som ledde fram till studiens resultat.

Tabell 4: Resultat

Stöttningsaktivitet	Syfte	Klassrumsdiskurs	Funktion
Icke-verbal stöttning	Att främja flerspråkighet	Eleverna tar del av en multimodal och språkrik miljö som uppmuntrar till medvetenhet om utökade kommunikativa möjligheter	Ta stöd i multimodala kommunikationssätt
Translanguaging			Ta stöd i sin flerspråkighet
Samtal	Att utveckla textuell kompetens	Eleverna använder sina erfarenheter för att skapa ny kunskap inom texttypen	Göra kopplingar till vardagen
Gemensamt textskapande		Eleverna presenteras för en undervisning utvecklad för att öka deras förståelse för texttypens uppbyggnad och innehåll	Bygga ämnesförståelse
		Eleverna presenteras för multimodala källor för att gemensamt samla information kring ett ämne som de senare kan använda sig av i sitt eget skrivande	Samla information
Instruerande		Eleverna erbjuds en modell för hur de genom digitalt skrivande kan utforska den specifika texttypen	Producera text i olika texttyper
Exempeltext	Att erbjuda elevutrymme	Eleverna lär sig att använda tangentbordet och koppla bokstavsljuden till tangentsymbolerna genom att använda talsyntes	Använda teknik för olika syften
Iscensättning		Eleverna stärks till att fatta egna beslut, ta risker och uttrycka sina identiteter för att utveckla självständighet i skrivandet	Ge uttryck för sin identitet
		Eleverna ges utrymme att själva undersöka olika texttyper utifrån sina tidigare erfarenheter för att finna betydelsefulla textdrag och teman	Undersöka texters uppbyggnad

5. Resultat

Resultaten presenteras utifrån hur lärares stöttningsprocesser under digitala textaktiviteter i berättande och återberättande text bidrog till möjligheter för nyanlända elever, med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket, att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. Presentationen av resultaten utgår från de tre olika funktioner som kommit fram vid analysen.

5.1 Stöttning för att främja flerspråkighet

En typ av stöttning som syftade till att stötta flerspråkighet var icke-verbal stöttning. Denna stöttning användes för de elever som hade minst erfarenheter av det svenska språket. Icke-verbal stöttning innebar att läraren genom sitt kroppsspråk, sin egen och elevens placering i rummet samt digital teknik, skapade möjligheter för eleverna att följa med i de ordinarie aktiviteterna trots att de ännu inte fullt ut kunde följa lektionsinnehållet som presenterades på svenska. Den icke-verbala stöttningen kan betraktas som en flerspråkig stöttningsstrategi eftersom språk användes ur ett brett perspektiv; fokus låg inte bara på språkliga yttranden, utan även kroppsspråk, gester, mimik och rörelser befanns vara av vikt.

För att främja flerspråkighet inom icke-verbal stöttning användes den digitala tekniken i stunden genom att lärare och elever använde digitala bilder som uttrycksform. Det fanns ingen distinkt plan för hur den digitala tekniken skulle användas, varken för lärare eller för elever, mer än att tekniken användes i kommunikationssyfte. Eleverna manövrerade till exempel varsin iPad för att kunna kommunicera med bilder de hittat på Google. Detta tillvägagångssätt tyder på att det förekom höga förväntningar från lärarna på att eleverna både skulle ta initiativ till, och utföra de digitala aktiviteterna.

När en elev inte kom i gång med skrivuppgiften på egen hand, initierade läraren en dialog genom att använda ett välbekant språk för eleven Denna stöttningstyp som användes för att stötta flerspråkighet under textaktiviteterna kan betraktas som translanguaging:

> Martina: Vad är det på denna bilden då? [pekar på den]
>
> Pany: *Pojke*

Martina: Ja, en pojke. Bra. Är han glad?

Pany: [Skakar på huvudet]

Martina: Nej han är inte glad. Vad är man då, om man inte är glad?

Pany: *Arg?*

Martina: Ja man kan vara arg. Men man kan också vara ledsen. Ledsen. Sad. Crying. He is crying. Can you tell me what is happening here at the second picture?

Pany: He meet a friend

Martina: Yes, he meet a friend. A kompis. They are kompisar. Vänner. Mates. Dou you have a friend here in the class?

Pany: Yes, I have many friends. We play football with Andy.

Martina: Okej. That's nice. It's nice that you can spela fotboll på rasten! And here at the third picture, what are they doing?

Pany: They put their arms around their shoulders

Martina: Yes! Now they are friends. Nu är dom vänner!

Syftet med dialogen var att eleverna skulle ta stöd i sin flerspråkighet för att koppla området till sina egna erfarenheter. Dock finns det inga icke-verbala eller flerspråkiga elevtextexempel utifrån de båda stöttningsformerna eftersom allt individuellt textskrivande skedde på svenska i de observerade klasserna. Det flerspråkiga digitala berättandet inkluderades enkom i de inledande verbala/gestaltande aktiviteterna och inte i de skriftspråkliga.

5.2 Stöttning för att utveckla textuell kompetens

Stöttningen av textuell kompetens, både under återberättande och berättande textaktiviteter, skedde genom fokuserade samtal om text och textskrivande. Denna form av stöttning är värdefull för att träna på textuell kompetens. Eleverna tränade både på att göra kopplingar till vardagen samtidigt som samtalen stöttade dem att skapa text i texttypen. I de fokuserade samtalen sattes form i centrum och samtalsstrukturen styrdes av lärarna. Samtalen stöttade eleverna att rikta sin uppmärksamhet mot något bestämt kring texttypens form. Därför innehöll samtalen få öppningar

för elevernas egna intressen och erfarenheter. Även om lärarens styrning var central under samtalen hade eleverna möjlighet att stötta varandra genom att bidra till samtalet. Under de berättande textaktiviteterna inriktade sig samtalen ofta mot ett delvis förutbestämt innehåll, styrt av sekvensbilder. Samtalen under de återberättande textaktiviteterna centrerades mot händelseförloppet under gemensamma upplevelser.

Under återberättande textaktiviteter användes fotografier från upplevelser och utflykter som klasserna varit på, dels för att gemensamt samla information som eleverna sedan kunde använda dels i sitt eget skrivande och dels för att skapa en gemensam textrepertoar. Den gemensamma textrepertoaren vidgades genom en inledande gemensam textkonstruktion till fotografierna och slutligen genom elevernas individuella skrivande. Gemensamt textskapande som stöttning under återberättande textaktiviteter, speglar en förplanerad modell som utgår från ett specifikt händelsemönster och en gemensam upplevelse. Stöttningen under skapandet av återberättande text satte ramarna för vad en återberättande text kan vara. Den gemensamma konstruktionen som stöttning präglade elevernas enskilda skrivande, både när det gäller texternas uppbyggnad och innehåll. I elevtexterna återspeglas den gemensamma textkonstruktionen exempelvis genom att referenten *vi* eller delgrupp därav (*oss*) håller ihop texterna. I elevtexterna finns inga försök att presentera ”viet” för läsaren utan det tas för självklart att detta är välkänt för läsaren.

Textuell kompetens stöttades även genom instruerande stöttning, både under berättande och återberättande skrivandeaktiviteter. Instruerande stöttning innebar att eleverna presenterades för en på förhand bestämd modell, karaktäristisk för texttypen, under det gemensamma arbetet. Under berättande textaktiviteter bestod denna modell ofta av begreppen *först*, *sedan* och *till sist*. Dessa begrepp kunde exempelvis presenteras i skriftlig form där eleverna fick vägledning i hur varje begrepp skulle representeras i textinnehållet, de kunde också uppmärksammas löpande under elevernas skrivande. Ett exempel är när Dina kände sig klar med sin text om ett betydelsefullt minne och John gav henne instruerande stöttning:

> John: *Jättebra. Bra början. Detta är en bra början. Nu kan du skriva en berättelse. Nu har du en början. Vad händer sedan?*

Instruerande stöttning kunde också innebära att eleverna introduceras för sekvensbilder som visuellt illustrerade ett händelseförlopp i en berättelse. Utifrån instruerande stöttning arbetade eleverna sedan på egen hand med att utforska texttypen och dess specifika karaktärsdrag.

I elevernas individuella återberättande texter återspeglades den instruerande stöttningen genom många kontextspecifika ord, baserade på de nyckelord som fokuserades under det gemensamma textskapandet. Dock vittnar texterna om att den innehållsmässiga betydelsen av nyckelorden ej ännu var befäst hos alla elever. Stöttningen möjliggjorde att de nyanlända eleverna inkluderade nyckelorden, men instruerande stöttning skapade inte alltid en förståelse för de kontextspecifika begreppen.

Även under det individuella skrivandet av berättande text stöttades textuell kompetens. Sådan stöttning kunde exempelvis ske genom frågor i stunden. Frågor i stunden bidrog till att eleverna förde in nyvunnen kunskap kring den specifika texttypen i sina texter. Under arbetet med sagoskrivande utgick lärarens frågor i stunden från att eleverna skulle träna på att skriva anföringssatser. Genom frågor som exempelvis: ”vad säger hon då?”, ”hur kan du visa att det är flickan som säger det?”, stöttade Ulla eleverna till att notera hur väsentliga aspekter av språkets form kan bidra till att utveckla textens innehåll.

5.3 Stöttning för att erbjuda elevutrymme

I stöttning centrerad kring elevutrymme syftade stöttningen till att ge eleverna utrymme att utveckla och uttrycka sina tankar, idéer och preliminära förståelser. De nyanlända elevernas språkliga utrymme utvidgades under textaktiviteterna exempelvis genom stöttning med digital teknik. Denna stöttning kunde inkludera muntliga och skriftliga översättningar, ljudsyntes och digitala foton. Stöttningen synliggjordes främst i gemensamma textaktiviteter. För eleverna som ännu ej behärskade svenska framträdde dock en spänning mellan utrymme och styrning, vilken visade sig som en kontrast vad gäller utrymmet i gemensamma kontra enskilda övningar. Digital teknik bidrog under gemensamma övningar till att elever som ej ännu tillägnat sig majoritetsspråket hade möjlighet att delta i de literacyaktiviteter som pågick.
Eleverna gavs inledningsvis utrymme att på samma sätt som övriga elever utforska texttyperna återberättande och berättande text och presenterades inte för övertydliga skrivuppgifter.

Stöttning med exempeltext använde läraren när de elever som ännu inte behärskade svenska inte kom i gång med att skriva sina texter under de enskilda aktiviteterna. Stöttningen innebar att eleverna skrev av den gemensamt komponerade texten medan de använde programmet IntoWords. Programmet aktiverades med textuppläsning på svenska så att eleverna kunde träna på att koppla det svenska bokstavsljudet till rätt tangent på datorn. Stöttning med exempeltext för de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska innebar att de gavs utrymme att delta i de ordinarie textaktiviteterna men att texterna som skrevs ofta blev direkta kopior av den gemensamt konstruerade exempeltexten. Följande exempel illustrerar hur Ulla stöttar Ali genom att återkoppla till exempeltexten för att leda in honom i skrivandet:

> Ulla: Har du skrivit rubrik?
>
> [Ali skakar på huvudet. Ulla säger att han ska skriva Skåneresa som rubrik och att han kan titta på tavlan för att se hur det stavas. Ulla tar fram den gemensamma texten igen på smartboarden och instruerar Ali att sätta igång IntoWords och sedan skriva av texten. Ali skriver av den första meningen: *Tisdagen den 21 maj åkte vi på Skåneresa.*]
>
> Ulla: Okej Ali. Ska vi se. Kan du läsa vad du skrivit?
>
> [Istället för att läsa själv slår Ali på textuppläsningsfunktionen]

Stöttningens fokus på att använda tekniken för att skriva av text och koppla ljud till bokstav ledde till att eleven kom igång att skriva men att det samtidigt begränsade stöttningsformen elevutrymmet. Stöttning med exempeltext i denna studie går att betrakta som överdriven stöttning som skapar övertydlighet och därmed begränsar elevens utrymme att använda flerspråkiga resurser för att utveckla ett självständigt utforskande skrivande av meningsbärande enheter som ord, fraser och meningar.

En stöttningsform som också fokuserade elevutrymme var iscensättande stöttning. När läraren arbetade med iscensättande stöttning under textaktiviteter kring berättande text gjordes eleverna bekanta med sagans miljö och dess karaktärer som en ingång till sagoskrivandet. Genom dramatiserat berättande iscensattes sagans klassiska karaktärer och språkliga drag. Denna stöttningsform innehöll inte gemensamt textskapande utan läraren introducerade en bestämd

språklig form genom muntligt berättande. Eleverna erbjöds inträde i sagan men innehållet och slutet fick de möjlighet att själva konstruera i sina egna texter. Momentet skapade engagemang hos eleverna och en livlig diskussion uppstod när de vädjade till läraren om att få höra slutet på sagan. Denna stöttningsform står i kontrast till överdriven stöttning eftersom den inte skapar övertydlighet utan istället gav eleverna utrymme att använda sig av tidigare literacyerfarenheter från bland annat film, tv och böcker och omsätta dem i sina egna texter, vilket återspeglas i de individuella elevtexterna. Även de bestämda språkliga former som läraren introducerat under stöttningen kunde spåras i elevernas texter. Ett sådant exempel är den fasta frasen ”Det var en gång” som är den allra mest frekventa frasen i elevernas självständigt skrivna sagor. Lärarens gestaltande och/eller muntliga berättande kan således liksom gemensamt textskapande, ta eleverna i hand och leda dem till både form och innehåll karaktäristiskt för texttypen.

6. Diskussion

I denna artikel har jag undersökt lärares stöttning av nyanlända elevers digitala textaktiviteter i svenska som andraspråk i grundskolans tidigare år samt på vilket sätt lärarna tar till vara elevernas flerspråkiga resurser. Ett högaktuellt dilemma för lärare som undervisar i sva är den språkliga komplexitet (Lotherington & Rahemtula, 2017, s. 38) som stöttningen behöver utgå ifrån. Dels är gränsen mellan många elevers förstaspråk och andraspråk inte alltid tydlig och självklar, dels kan det finnas nyanlända elever i klasserna som inte varit i kontakt med det svenska språket tidigare men som undervisas i sva integrerat med elever som undervisas i svenska. Därmed var det av intresse att ta reda på hur lärarnas stöttningsprocesser under digitala textaktiviteter i berättande och återberättande text bidrog till möjligheter för nyanlända elever med varierande språkliga bakgrunder och erfarenheter av det svenska språket att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. En slutsats som kan dras utifrån studiens är att lärarna iscensatte olika typer av stöttning. De olika typerna av stöttning gav eleverna mer eller mindre utrymme att sätta sina flerspråkiga paletter i bruk, vilket jag diskuterar nedan.

Stöttningen under gemensamma textaktiviteter, med fokus på det funktionella arbetet med språkliga element, gav studiens alla nyanlända elever möjligheter till meningsskapande i interaktion med lärare och klasskamrater. Andraspråksundervisning behöver innehålla möjligheter för alla elever att skapa, och uttrycka sig själva tillsammans med klasskamrater och lärare (Laursen, 2013).

Stöttning som inkluderar icke-verbal kommunikation och kommunikation på andra språk än svenska, bär på kommunikativa möjligheter för elever som ännu inte behärskar svenska att skapa sig själva och uttrycka sin identitet (García & Kleifgen, 2019). Eleverna kunde med hjälp av icke-verbal stöttning, translanguaging och digital teknik, delta aktivt i gemensamma literacyaktiviteter. När eleverna stöttas att använda ett kreativt språkbruk med fokus på de kommunikativa aspekterna av språket uppvisade lärarna vad Thorstensson Dávila (2017) beskriver som en multikompetent språksyn. I och med det kunde de nyanlända eleverna sätta sina flerspråkiga paletter i bruk under gemensamma textaktiviteter.

Genom icke-verbal stöttning inkluderades de nyanlända elevernas erfarenheter i textskapandet. På så vis kunde även de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska delta i gemensamma aktiviteter och utveckla sina kunskaper om texttyperna återberättande och berättande text. Därmed gavs de också möjlighet att utvidga sin textuella kompetens. De kunde även utveckla sina kunskaper om skriftspråkets möjligheter utifrån ett multiliteracyperspektiv. Dock inkluderades inga av de icke-verbala uttrycksmedlen under de enskilda textaktiviteterna. Till följd därav skapades heller inga multimodala eller flerspråkiga elevtexter. Inga elevtexter innehöll något annat språk än det svenska även om det fanns tillfällen då eleverna stöttades i sitt skrivande genom att användning av annat språk (engelska).

För elever med små möjligheter att ge uttryck för sina erfarenheter på majoritetsspråket kan flerspråkighet föras in i textskrivandet, exempelvis genom translanguaging, så som beskrivet av Anderson et al. (2018). I denna studie speglar elevernas texter en textbaserad- och enspråkig syn på literacy; texten skrevs på svenska och inkluderade inga andra modaliteter än skriven text och uppläsningen av denna med hjälp av talsyntes. Av den orsaken att det är ämnet svenska som andraspråk som eleverna skriver texter inom är det kanske ändå att förvänta sig att majoriteten av skrivandet sker på svenska. Men det går ändå att utifrån studien dra slutsatsen att eftersom flerspråkighet inte inkluderades under det enskilda skrivandet kan lärarnas multikompetenta språksyn tolkas som en tyst praktik som finns i de inledande stöttningsprocesserna men inte inkluderas vidare i arbetet med produkten. Under de individuella skriftliga aktiviteterna arbetade de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska främst med skrivuppgifter där de stöttades genom exempeltext.

Under dessa aktiviteter användes programmet IntoWords för att eleverna skulle träna på koppling mellan bokstav och bokstavsljud genom att skriva av de gemensamt konstruerade exempeltexterna.

Som tidigare beskrivits ställs det krav på att nyanlända elever ska arbeta med skrivande i olika texttyper (Skolverket, 2019), samtidigt som alla elever inte alltid utvecklat sitt skrivande på förstaspråket (Winlund et al., 2019); vilket var fallet i denna studie. Genom lärarnas olika typer av stöttning går det att dra slutsatsen att de följde Skolverkets (2019) officiella direktiv för anpassningar eftersom exempelvis stöttningen med exempeltext ledde till att alla elever producerade text i olika texttyper. Dock är det möjligen så att lärardeltagarna i denna studies anpassningar av undervisningen utifrån behoven hos de nyanlända elever som inte tidigare kunde läsa och skriva, ledde till att de överdrev stöttningen under det enskilda skrivandet, så som även Valencia och Wixson (2013) beskriver. Även i resultaten från Martin-Beltrán et al. (2017) återfinns detta mönster. Stöttningstypen exempeltext kan i denna studie betraktas som överdriven stöttning då den strukturerade och styrda arbetsgången gav litet utrymme åt eleverna att ge uttryck för sina egna erfarenheter. Att använda sig av egna erfarenheter i både samtalen kring skrivandet och i själva textskapandet kan ses som en motiverande faktor för elever (Ladegaard, 2015). För de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska i denna studie bidrog inte stöttningstypen exempeltext till att elevernas flerspråkiga paletter tillvaratogs i de individuella texterna.

Utifrån detta perspektiv centraliseras frågan kring hur stöttning av självständigt skrivande i olika texttyper kan skapa möjligheter även för nyanlända elever som ännu inte behärskar svenska att uttrycka sina erfarenheter och utveckla textuell kompetens. Eftersom stöttningen under de gemensamma textaktiviteterna i klasserna bidrog till att alla nyanlända elever gavs möjligheter att självständigt, med stöd av multimodala uttryckssätt, formulera sina tankar inom olika texttyper kan ett steg bort från att enskilda textaktiviteter bara består av den skriftliga texten vara en faktor att överväga. Stöttningstypen iscensättande stöttning utgick inte från en skriftcentrerad textaktivitet utan där iscensattes en miljö, med musik, rekvisita och lärarens gester samt mimik, för att stötta eleverna i sin förståelse avi berättande text. På så sätt tränade eleverna sin förmåga att förstå olika texttypers karaktärsdrag utifrån andra modaliteter än den skrivna texten. Inkluderingen av multimodal komposition (beskriven av Sofkova Hashemi et al., 2020) gav således eleverna möjligheter att använda fler representationsformer för att kunna ge uttryck för sina flerspråkiga

paletter (Anderson et al., 2018, s. 195). Multimodal komposition tar ofta sin utgångspunkt i digital teknik vilken innefattar fler stöttande faktorer än enbart kopplingen mellan ljud och bokstav. Om elevernas texter inkluderat digital teknik som integrerat olika modaliteter: tal, skrift, bild, ljud, text, layout etc. hade eleverna därigenom kunnat ge uttryck för sina flerspråkiga paletter även under eget skrivande.

7. Studiens implikationer för undervisning av nyanlända elever i sva

Under varje observerad textaktivitet gav stöttningen upphov till möjligheter och begränsningar för eleverna att ta sina flerspråkiga paletter i bruk. Stöttningen av de nyanlända elever som ännu inte behärskade svenska bidrog till att alla elever kunde skapa text inom texttyperna. Dock ledde stöttning med exempeltext till att gjorde elevernas egna röster inte synliggjordes i skrivandet. Därför behövs fler tillvägagångssätt som kan ge alla elever tillgång till att ge uttryck för sina språkliga paletter i textskrivandet utvecklas. Ett sådant tillvägagångssätt kan vara stötta de nyanlända sva-eleverna, som ännu inte behärskar svenska eller ännu inte kan läsa och skriva, att skapa text inom olika texttyper genom att använda fler representationsformer än bara den skrivna texten. Digital teknik kan – om den inte används enbart för att koppla bokstavsljud till bokstavssymbol – möjliggöra denna typ av berättande. Om translanguaging där elever ges möjlighet att använda alla sina språkliga resurser inkluderas i denna process kan elevernas flerspråkiga paletter –som inkluderar verbalspråk, skriftspråk, layout, ljud, färger, rytmer, bilder och gestaltande kommunikation – bli en central resurs för att utveckla textuell kompetens.

Referenser

Anderson, J., Chung, Y. C., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, *32*(3), 195–211. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151

Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. *Choice Reviews Online* (Vol. 53). London: SAGE. https://doi.org/10.5860/choice.190472

Axelsson, M. (2019). Svenska som andraspråk och flerspråkighet. I C. Liberg & J. S. Smidt (Eds.), *Att bli lärare i svenska* (s. 143–158). Stockholm: Liber.

Bjønness, B., & Dankert Kolstø, S. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides

students with structure and space. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, *11*(3), 223–237. Retrieved from https://doaj.org/article/17e32740e0504e08832b609ea1916fa2

Bunar, N. (2021). Inledning. I N. Bunar (Red.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever* (pp. 11–43). Stockholm: Natur och Kultur.

Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, *95*(3), 356–369. https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2011.01206.X

Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney, NSW: University of New South Wales Press.

Colliander, H., & Fejes, A. (2021). The re-emergence of Suggestopedia: teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*, *34*(1), 51–64. https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1767643

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies ": New literacies , new learning. *Pedagogies: An International Journal*, *4*(3), 164–195. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, *94*(1), 103–115. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x

Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire* . Clevedon: Multilingual Matters.

Daniel, S. M., Martin-Beltrán, M., Peercy, M. M., & Silverman, R. (2016). Moving Beyond Yes or No: Shifting From Over-Scaffolding to Contingent Scaffolding in Literacy Instruction With Emergent Bilingual Students. *TESOL Journal*, *7*(2), 393–420. https://doi.org/10.1002/tesj.213

Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography : a guide to researching selves and others* (second). London: Routledge.

Författare. (2021).

García, O., & Kleifgen, J. A. (2019). Translanguaging and Literacies. *Reading Research Quarterly*. https://doi.org/10.1002/rrq.286

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging in Education: Principles, Implications and Challenges. In *Translanguaging* (pp. 119–135). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137385765_8

Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom : students, teachers and researchers*. London: Continuum.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography : principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.

Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* , *20*(1), 6–30.

Hedman, C., & Magnusson, U. (2017). Samtal om lärobokstext på två språk. *Nordand*, *12*(1), 23–44. https://doi.org/10.18261/ISSN.2535-3381-2017-01-03

Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, *55*. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767

Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Josephson, O., Melin, L., & Oliv, T. (1990). *Elevtext - Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Kock, N. (2003). Action research: Lessons learned from a multi-iteration study of computer-mediated communication in groups. *IEEE Transactions on Professional Communication*, *46*(2), 105–128. https://doi.org/10.1109/TPC.2003.813164

Ladegaard, U. (2015). När tvåspråkiga barn ger betydelsen form. I H. P. Laursen (Red.), *Litteracitet och språklig mångfald* (pp. 157–172). Lund: Studentlitteratur.

Lantz-Andersson, A., & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerup.

Laursen, H. P. (2007). *Intersprogsanalyse og andetsprogspædagogik*. Köpenhamn: CVU København & Nordsjælland, uc2 , Københavns Kommune.

Lim, F. V. (2020). *Designing learning with embodied teaching : perspectives from multimodality*. Milton: Taylor & Francis Group.

Lindberg, I. (2020). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk - I forskning, undervisning och samhälle* (pp. 481–518). Lund: Studentlitteratur.

Lotherington, H., & Rahemtula, F. (2017). We Speak Your Language. I H. Lotherington & C. Paige

(Red.), *Teaching Young Learners in a Superdiverse World* (pp. 31–53). New York: Routledge.

Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling: en- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Margolis, A. A. (2020). Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, *16*(3), 15–26. https://doi.org/10.17759/chp.2020160303

Martin-Beltrán, M., Guzman, N. L., & Chen, P.-J. J. J. (2017). "Let"s think about it together:' how teachers differentiate discourse to mediate collaboration among linguistically diverse students. *Language Awareness*, *26*(1), 41–58. https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1278221

Mousazadeh, Z., Hassaskhah, J., & Zafarghandi, A. M. (2018). The Effects of Computer Assisted Mediating Prompts on EFL Learners' Writing Ability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *6*(1), 64–71. Retrieved from https://journals.aiac.org.au/index.php/IJELS/article/view/4184/3324

Norberg Brorsson, B. (2017). Varför är snö vit? Om språkande i naturvetenskap. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Nyanlända, interkulturalitet och flerspråkighet i klassrummet* (s. 229–261). Stockholm: Liber.

Obondo, M., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Interkulturell pedagogik i praktisk handling - utmaningar och möjligheter. I P. Lahdenperä & E. Sundgren (Red.), *Skolans möte med nyanlända* (pp. 182–206). Stockholm: Liber.

Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar.* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

Otterup, T. (2018). Flerspråkighet - från hinder till resurs. I T. Otterup & G. Kästen-Ebeling (Red.), *En god fortsättning - Nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle* (s. 123–139). Lund: Studentlitteratur.

Pacheco, M. B., Smith, B. E., Deig, A., & Amgott, N. A. (2021). Scaffolding Multimodal Composition With Emergent Bilingual Students: *https://doi.org/10.1177/1086296X211010888*, *53*(2), 149–173. https://doi.org/10.1177/1086296X211010888

Paulus, T., Woodside, M., & Ziegler, M. (2008). Extending the Conversation: Qualitative Research as Dialogic Collaborative Process . *Qualitative Report.*, *13*(2), 226–243.

Reynolds, D., & Daniel, S. (2018). Toward Contingency in Scaffolding Reading Comprehension:

Next Steps for Research. *Reading Research Quarterly*. Wiley-Blackwell Publishing Ltd. https://doi.org/10.1002/rrq.200

Rubin, M. (2019). *Språkliga redskap - Språklig beredskap: en praktiknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning*. [Avhandling, Malmö universitet].

Schmidt, C. (2021). *Läsa och skriva i alla ämnen* . Stockholm. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/002-Lasa-o-skriva/del_01/1. Uppdraget och texterna.pdf

Selander, S., & Rostvall, A. L. (2010). Design för lärende. Stockholm: Norstedts.

Skolverket. (2019). *Kursplan - Svenska som andraspråk (Grundskolan)*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVA01%26tos%3Dgr%26p

Skolverket. (2021). Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning - Skolverket. Hämtad från https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. [Avhandling, Örebro universitet].

Sofkova Hashemi, S., Wennås Brante, E., Cederlund, K., Godhe, A.-L., Magnusson, P., Stenliden, L., … Anna, Å. (2020). Digitala textkompetenser och undervisning. En metatolkande syntes av forskningsstudier om texter, information och multimodalitet i skolan. In M. Johansson, B.-G. Martinsson, & S. Parmenius Svärd (Red.), *Trettonde konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Bildning, utbildning, fortbildning. Linköping 22-23 november 2018*. (s. 270–286). Linköping: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–93.

Thorstensson Dávila, L. (2017). Newly arrived immigrant youth in Sweden negotiate identity, language & literacy. *System*, *67*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.04.001

Valencia, S. W., & Wixson, K. K. (2013). CCSS-ELA: Suggestions and Cautions for Implementing the Reading Standards. *The Reading Teacher*, *67*(3), 181–185. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/24573650

van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity (Applied Linguistics and Language Study Series)*. London: Longman.

van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 46–65. https://doi.org/10.2167/illt42.0

Vygotskiĭ, L. S. (Lev S. (1978). Mind in society : the development of higher psychological processes. In V. M. Cole, John-Steiner, S. Scribner, & E. S. (Eds.) (Eds.) (p. 159). Harvard University Press.

Walqui, A., & van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: a pedagogy of promise*. San Francisco: WestEd.

Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *DidaktiskTidskrift*, *20*(2), 95–118. Hämtad från http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:430049/FULLTEXT03.pdf

Winlund, A., Lyngfelt, A., & Wengelin, Å. (2019). Nyanlända elevers litteracitetspraktiker i skolan. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (1), 50–71. https://doi.org/10.24834/educare.2017.1.4

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, *17*, 89−100.

Xi, J., & Lantolf, J. P. (2021). Scaffolding and the zone of proximal development: A problematic relationship. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *51*(1), 25–48. https://doi.org/10.1111/jtsb.12260

IV

Nyanlända elevers flerspråkiga palett inom digital textproduktion

Flerspråkighet är ett mångfacetterat begrepp som vid en första anblick kan framstå som självklart (Ganuza & Sayehli, 2020). Men begreppet rymmer en komplexitet, vilken utgörs av att flerspråkighet inkluderar talarens språkliga förmåga, i vilken kontext språkandet sker och huruvida personen själv ser sig som flerspråkig (Ganuza & Sayehli, 2020). Syftet med denna artikel är att utifrån empiriska exempel analysera och diskutera nyanlända elevers digitala textproduktion inom olika texttyper och därvid belysa komplexiteten som ryms i begreppet flerspråkighet. Textproduktion definieras här som en meningsskapande praktik, vilken innefattar kompetenser och förmågor som skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. En utgångspunkt för resonemanget i artikeln är att mer uppmärksamhet bör riktas mot de skrivsituationer som tar i anspråk mångfalden i elevers flerspråkiga resurser och deras möjlighet att uttrycka dem genom multimodala uttryckssätt, det vill säga att deras *flerspråkiga palett* kommer i bruk (Anderson, Chung & Macleroy, 2018). Begreppet flerspråkig palett ringar in de flerspråkiga, multisensoriska och visuella uttrycken i digitalt meningsskapande. Följaktligen riktar artikeln fokus mot nyanländas textproduktion genom elevtextanalys och beskrivning av sammanhang. En elev definieras som nyanländ om personen har varit i Sverige mindre än fyra år (SFS 2010:800, 2017). Läsåret 2019/2020 var 7 procent av samtliga elever i den svenska grundskolan nyanlända (Bunar, 2021).

Genom att inta ett flerspråkighetsperspektiv i undervisningen kan lärare bidra till elevers potential att använda språk för att själva skapa och att förnya sina språkliga uttryckssätt. Cummins (2017) trycker på vinsten med att ta tillvara på nyanlända elevers flerspråkiga repertoarer som ett stöd för dem i att lära sig skolspråket. Han ser varje klassrum som ett eget rum för möjligheter. Andra, som Potts och Moran (2013), argumenterar för att ge elever möjligheter att använda flerspråkiga resurser i klassrummet genom translanguaging (jfr. García & Wei, 2014), vilket förser eleverna med flerspråkiga resurser som kan utveckla deras meningsskapande. Translanguaging sammanfattas av Canagarajah (2011) som “the ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an integrated system” (s. 401). Garcia (2009) beskriver hur begreppet translanguaging gör det möjligt att ta tillvara på alla former av ”språkande” som flerspråkiga

personer ägnar sig åt, för att skapa mening i sina flerspråkiga världar. Ytterligare en aspekt av flerspråkighet är när elever uttrycker sig multimodalt, och därmed kombinerar språklig utveckling med icke-verbala uttryckssätt (Lyngfelt, 2019).

Ett flerspråkighetsperspektiv ligger delvis i linje med den svenska kursplanen för ämnet svenska som andraspråk. I den betonas att eleverna ska utveckla ”[s]trategier för att skriva ord meningar och olika typer av texter med anpassning till deras uppbyggnad och språkliga drag” samt skapa ”texter där ord och bild samspelar, såväl med som utan digitala verktyg” (Skolverket, 2022, s. 8). Eleverna behöver följaktligen utveckla kunskaper inom ett brett register av olika texttyper, kunna sätta ihop olika modaliteter i en text och göra detta både digitalt och inte digitalt. Gibbons (2016) förknippar skrivande i skolan med ett antal texttyper, så som *återgivande, narrativa/berättande, beskrivande, instruerande, diskuterande/argumenterand*e texter.

Ett grundläggande antagande i denna studie är att alla former av kommunikation kan betraktas som meningsskapande processer (Selander, 2017). Skrivande är en meningsskapande praktik eftersom det är en kommunikativ process för att förstå och hantera sin omvärld (Säljö, 2022). Meningsskapande är en process där elever genom olika uttryckssätt utforskar världen och sig själva (Murray, 1972). Ju mer komplexa elever tillåts vara i sitt meningsskapande desto större chanser skapas för lärande eftersom elever ges förutsättningar för att tänka på djupet (Murray, 1972). Flerspråkighet och digital teknik i undervisningen har förändrat förutsättningarna för meningsskapande i skolan.

Hur flerspråkiga elever bäst ska kunna utveckla sina språkliga resurser i lärandet är en fråga som återkommer i skolverksamhet och i forskning. Grundskolor har utvecklat arbetssätt för att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning, till exempel genom användandet av lokala och nationella kompetensutvecklingssatsningar i språkutvecklande arbete riktat mot lärare (Bunar, 2021), varav translanguaging/transspråkande är ett synsätt som vunnit mark.

Translanguaging i klassrummet

Lärarens flerspråkiga acceptans är betydelsefull för flerspråkiga elevers språkutveckling, skriver Vuorenpää (2016) som studerat samtal som uppkommer i och kring skrivundervisning i årskurs

1-3. Hon ger exempel på en arbetsgång som leder till att nyanlända elever inte hämmas av att de inte behärskar det svenska språket fullt ut; genom att en elev får använda sitt förstaspråk under en lektion där de ska skriva dikter och därmed inte utesluts ur gemenskapen. Förstaspråket används istället för att eleven ska kunna utföra uppgifter utifrån samma förutsättningar som eleverna med svenska som förstaspråk (Vuorenpää, 2016).

Det kan upplevas utmanande att samordna undervisningen med ett flertal språk i klassrummet (Lindholm, 2016). Zetterholm och Bergh Nestlogs (2016) longitudinella studie visar att lärare som inte delar elevers förstaspråk behöver lägga extra tid på planering av skrivuppgifterna. För att stötta eleverna att använda alla sina språkliga resurser behöver lärare ha god kunskap om fördelarna med translanguaging (Zetterholm & Nestlog, 2016). Lärare behöver både teoretiskt och didaktiskt förstå och kunna genomföra en undervisning där flerspråkighet används som en resurs (Torpsten, 2018). En didaktisk ingång till translanguaging är att använda digitalt berättande, vilket de tre studier som nämnts ovan har fört fram som ett sätt att möjliggöra för ett flerspråkighetsperspektiv i skrivundervisningen.

I en studie av Honeyford (2013) fick en klass tolvåriga elever använda flera representationsformer i sitt berättande och kunde därmed skapa berättelser som utgjorde exempel på viktiga aspekter i deras liv. Även om elevernas digitala berättelser inte följde gängse skrivtraditioner inom majoritetskulturen, utforskade eleverna sin identitet genom de artefakter som representerade just dem och befäste detta i dialog med andra (Honeyford, 2013). Ett huvudresultat från Honeyford var att digital teknologi stimulerar elever till att bli multimodala berättare. Ett annat sätt att tala om nyanlända elevers språkande är att använda begreppet ’flerspråkiga paletter’, myntat av Anderson et al. (2018). I ”flerspråkiga paletter” inkluderas alla resurser i meningsskapandet där olika modaliteter (t. ex, ljud, kroppsspråk, rytmer, layout) samverkar och ger eleverna möjlighet att representera hela sitt identitetsspektrum (Anderson et al., 2018). Lyngfelts studie (2019) med fyra flerspråkiga elever i årskurs ett (7-8 år) visar att det digitala textskapandet ger eleverna möjlighet att utveckla sina förmågor att beskriva erfarenheter som förvärvats inom och utanför skolan. I dialogen med eleverna kring texterna gavs också uttryck för hur de skulle vilja bli som författare (Lyngfelt, 2019).

Skrivundervisning för yngre barn

Vikten av samtal under textaktiviteter påvisas även i studier av skrivundervisning i grundskolans tidigare år (Yassin Falk, 2017). Samtal förekommer både inför ett skrivarbete och under skrivandets gång, och ser olika ut beroende på vilken texttyp eleverna skriver (Yassin Falk, 2017). I arbetet med att skriva faktatext fokuserades till exempel främst texternas form medan syftet med skrivandet inte diskuterades. Undervisningen erbjöd tydliga mönster kring texternas struktur, vilket ledde till att elevernas texter liknade modelltexterna (Yassin Falk, 2017). Om skrivandet utgår från en muntlig och praktisk aktivitet istället för en modelltext, uppvisar eleverna, enligt af Geijerstam (2006), fler språkliga resurser i sina faktatexter och återberättande texter.

Forsberg (2021) har undersökt skrivundervisning för 3–10-åringar och vill hävda att barn under textsamtalen ”gör skrivundervisning tillsammans med sina lärare” (s. 205). Hon förklarar det som att eleverna är högst delaktiga i skrivundervisningen och själva avgör hur de kan eller inte kan skriva inom den aktuella texttypen. Utifrån detta resonemang hävdar jag att det är av intresse att undersöka nyanlända elevers textskapande och hur de använder sina flerspråkiga paletter när de skriver inom olika texttyper. Genom att använda begreppen skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet (Liberg, 2020; Liberg, af Geijerstam & Folkeryd, 2010) som verktyg vid analysen av nyanlända elevers textaktiviteter kommer följande forskningsfråga att undersökas:

Hur ger nyanlända elever uttryck för sina flerspråkiga paletter i skrivande inom olika texttyper i ämnet svenska som andraspråk?

Analytiskt ramverk – skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet

I analysen av textutdragen används begreppet skrivrörlighet, vilket av Liberg (Liberg et al., 2010; Liberg, 2020) karaktäriseras som förmågan att röra sig kring ett innehåll i sitt skrivande, samt att arbeta med och förstå texter utifrån olika positioner. Skrivrörlighet är en återspegling av Langers (2011) teorier om läsning, där läsning beskrivs som en rörelse in i, i och mellan textvärldar. Undervisningens upplägg har betydelse för hur skrivkompetens kan utvecklas. Delar som gemensam textkomposition, läsande av olika sorters texter, dialog och

metasamtal kring skrivandet samt skrivrörlighet ses som gynnsamma för att uppnå skrivkompetens.

När elever i de tidigare skolåren skriver berättande text eller sakprosatext framträder vissa typer av skrivrörlighet (Liberg, 2020). Skrivrörligheterna baseras på innehållsdimensioner som att återge fakta, skriva om egna erfarenheter eller mänskliga förhållanden, ta upp olika sätt att se på något genom att jämföra och kontrastera, samt att blicka framåt. Enligt Liberg (2020) så består elevtexter ofta av en kombination av olika innehållsdimensioner och skrivrörligheter.

Liberg skriver om fem olika skrivrörligheter. En *situationsberoende skrivrörlighet* innebär att texten inte är självbärande och kontexten måste på förhand vara känd för mottagaren för att texten ska kunna förstås. En form av självbärande skrivrörlighet är *återgivande skrivrörlighet*, vilken är vanligt förekommande i skolan. Återgivande skrivrörlighet går ut på att återge något man själv eller någon annan upplevt, eller något man lärt sig eller hört talas om. *Personifierande skrivrörlighet* innebär att ha med ett subjekt som fyller funktionen att engagera läsaren. Ytterligare en typ av skrivrörlighet är *perspektifierande skrivrörlighet*, det vill säga att kontrastera och ge olika perspektiv på saker. Till sist talar Liberg om en *framåtriktande skrivrörlighet* som kan fylla funktionen att ”gå utanför det förgivettagna och se världen på ett nytt sätt” (Liberg, 2020, s.27). Bergh Nestlog (2017) beskriver ytterligare en form av skrivrörlighet som berör sammanhanget mellan textens syfte och mottagare; *transaktiv skrivrörlighet*.

För att uttrycka skrivrörlighet på olika sätt när vi skriver används språkliga resurser (Liberg, 2020). I denna studie talar jag om fyra språkliga resurser baserat på Libergs (2020) kategorisering av huvudtyperna för sådana. Resursernas funktion i artikeln är att synliggöra relevanta aspekter av elevers texter. De baseras på forskning inom olika textanalytiska traditioner[1] (se exempelvis Josephson, Melin, & Oliv, 1990) och empiriska studier av tidigt elevskrivande (Wiksten Folkeryd, 2006). I den första kategorin synliggörs hur eleverna använder språkliga resurser för att skapa ett koherent innehåll: en inledning, en textkropp och en avslutning. Detta går att beskriva som att texten har en röd tråd. I den andra kategorin undersöks hur resurserna används för att utvidga innehållet, genom att specificera det.

[1] I textanalysen har elevtexterna analyserats utifrån Josephson et al. (1990).

Exempel från elevtext: ”Jag spelar jättemycket”. Ett utvidgat innehåll kan också skapas genom kontraster och olika perspektiv. Den tredje kategorin ringar in hur språkliga resurser används för att berika ett innehåll. Exempel från elevtext: ”*hengit* (hängd), *smugde* (smög) och *försökte”*. Här behövs en bred repertoar av ord och uttryck. I den fjärde kategorin undersöks hur texterna skapar en relation till läsaren. Detta kan ske redan i inledningen, och det kan ske genom att förstärka viktiga ord i texten eller genom att beskriva mer allmänmänskliga förhållanden (Liberg, 2020).

Förmågan att känna igen texter och deras innehåll, struktur och funktion kallas *textmedvetenhet* (Hallesson, 2016). Textmedvetenhet innebär att eleverna har ett metaspråk för att namnge och förstå begrepp, samt att de kan utveckla och tillämpa den metaspråkliga kompetensen i ett sammanhang (af Geijerstam & Wiksten Folkeryd, 2020). Christensen (2016) har gjort en genomgång av nordisk forskning om elevers digitala textproduktion och lyfter begreppet ”multimodal tekstforståelse” (s. 12) och detta begrepp har jag översätt till *multimodal textmedvetenhet.* Multimodal textmedvetenhet innebär kunskap om användningen av och sambandet mellan modaliteter. Genom att använda detta begrepp vill jag tillmäta multimodala inslag samma värde som textverbala inslag.

Studiens utformning

Studiens empiriska material består av deltagande observationer av två årskurstre-elever på olika skolor med varsin lärare, under fyra lektioner där eleverna skriver i ämnet svenska som andraspråk. Elevernas texter var av texttyperna berättande och återberättande. Eleverna tas som exempel på elever i gruppen nyanlända som är en mycket heterogen grupp. Jag kallar dem Ramiz och Alma vilket inte är deras riktiga namn. Även lärarnas namn är fingerade. Observationerna dokumenterades med fältanteckningar och ljudinspelningar. Elevtexterna mailades till mig av läraren i slutet av varje observationstillfälle. Resultatet baseras på dels textanalys av elevtexterna, dels iterativ analys av observationer och samtal med eleverna under och efter deras textproduktion utifrån begreppen skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. Studiens fokus är själva texterna, men utifrån mitt perspektiv vill jag inte studera dem enskilt utan sammanhanget för textskapandet är av stor vikt för att uppmärksamma elevers flerspråkiga palett.

Resultat och analys

I det här avsnittet presenteras de olika typer av skrivrörlighet eleverna uppvisar när de skapar mening inom de två texttyperna berättande och återberättande text. Berättande text bygger till stor del på fantasi medan återberättande text bygger på upplevelser. Vidare beskrivs vilka språkliga resurser eleverna använder sig av och hur det går att koppla till att vara textmedveten och multimodalt textmedveten.

Ramiz – tar egna initiativ till att skriva om sina erfarenheter

När jag träffar Ramiz är det september månad och han har bott åtta månader i Sverige. Ramiz har under sina tre års skolgång i ursprungslandet utvecklat goda kunskaper på sitt förstaspråk.

Ramiz skriver denna gång en berättande text utifrån fyra sekvensbilder. Inledningsvis formulerar eleverna tillsammans en gemensam text som läraren skriver ned på sin dator och projicerar på klassrummets smartboard. Det läggs bara fem minuter på detta moment eftersom läraren vill ha korta genomgångar så att eleverna, som hon uttrycker det, inte ska tappa intresset. Under genomgången betonar läraren att en berättande text innehåller en början, en handling och en avslutning. Dessa delar betonar hon flertalet gånger under det gemensamma textskapandet, samtidigt som hon återkopplar till och pekar på sekvensbilderna.

Under den gemensamma textkompositionen fanns ett stort engagemang hos eleverna att namnge huvudkaraktären i bildserien – en papegoja. När Ramiz inte kommer i gång med att skriva sin text frågar läraren om han bestämt sig för något namn på fågeln. För Ramiz förefaller detta moment vara betydelsefullt och han funderar länge innan han säger att den ska heta Koko. När Ramiz nämner papegojans namn säger han det flera gånger i följd ”koko, koko koko” och reser sig upp från sin stol för att imitera en fågel med kroppen. Under detta moment skrattar han och börjar gå runt i klassrummet och kraxa som en papegoja tills läraren ber honom sätta sig ned och försöka komma i gång med att skriva. Ramiz skriver texten ”Sagan om Koko och geten” (se exempel 1).

Exempel 1. Ramiz berättande text utifrån sekvensbilder:

Sagan om Koko och geten

Det var en gång en fågel som hette Koko. Han titta ut genom sitt fönster. Då såg fåglen att det var fint väder ute så han kunde måla ute . Då blev fågeln glad.

då tog Kojo med sina målasaker ute och målade ute. Då såg han en get han villde måla.

Skrivrörligheten som dominerar i Ramiz text är den återgivande. Texten baseras på ett enkelt återgivande av sekvensbilder. Resurser för att skapa ett sammanhållet innehåll är sagans traditionella inledning ”Det var en gång”. Sagan har en inledning och en textkropp men saknar däremot ett tydligt slut. I enighet med textens kronologiska disposition står en tidsangivelse på temaplats, och på remaplats står vad som hände vid den aktuella tidpunkten. Två slags referenter håller ihop texten. Dels finns en tidsbestämning i nästan varje mening (då), dels omnämns fågeln (fågel, han, Koko) i varje mening. Grundläggande för att berika ett innehåll är tillgången till ord och uttryck. I denna text använder inte Ramiz någon bred repertoar av ord men namnet på fågeln är valt med stor omsorg.

Texten skriver Ramiz på mindre än tio minuter och sedan skjuter han ifrån sig datorn och säger att han är klar med den ”fattiga sagan”. Jag frågar om han är van vid att skriva på datorn med tanke på att han skriver så snabbt. Ramiz berättar att han inte har jobbat med datorn i förra skolan (i ursprungslandet) eftersom ”där det inte fanns några”; i stället har han en dator hemma och spelar mycket på den samt ”kollar Youtube och film”. Jag frågar Ramiz vad han tycker om att skriva sina texter på datorn och han förklarar att han tycker om att lyssna på texten samtidigt som han skriver. Han gillar det eftersom det finns roliga människor som läser upp det han skriver. Han tycker också om att leta efter bilder till sina texter på Google. Jag frågar om han vill hitta en bild till sagan om Koko och geten, och Ramiz börjar söka på bilder på nätet. När han skriver i sökfältet skriver han på sitt förstaspråk. De bilder som kommer fram är mestadels fotografier men Ramiz vill ha en bild som är tecknad. Han berättar för mig att om man skriver ”cartoon” i sökfältet samt sitt sökord så kommer det ”fetare bilder”. Dock finns det enligt Ramiz inga passande sökträffar med sökorden get och papegoja. Läraren säger att hon kan kopiera sekvensbilderna till honom så han kan använda dem till sin text.

Utifrån ovanstående exempel går det att tolka proceduren som att Ramiz tankar kring kopplingen mellan ljud och skrift är att det snarare handlar om ett roligt inslag där man kan lyssna på roliga röster än på att talsyntesen förstärker språkförståelsen. Resonemanget kring

bilderna tyder på att Ramiz har en kunskap om hur han ska gå till väga för att söka efter bilder på Google. Han utvärderar de bilder han hittar och har en klar förståelse över vad det är för en bild han vill använda till sin text.

Nästa textexempel från Ramiz är en återberättande text om ett besök i ett elektronikvaruhus (se exempel 2). När eleverna ska påbörja sina individuella berättande texter utifrån färdiga sekvensbilder vill Ramiz gärna hjälpa läraren att dela ut datorerna till kompisarna, men hon försöker få honom att sätta sig på sin plats och börja skriva. Ramiz tar fram ett tomt dokument. Han byter typsnitt och färg, skriver datum och sitt namn längst upp och fyller dokumentet med till synes slumpvis utvalda tecken, sätter på uppläsningen och väljer danska som uppläsningsspråk och skrattar åt uppläsningen. Han lyssnar på det igen på hög volym. Några klasskamrater hör och gör samma sak. De skriver slumpmässiga tecken och lyssnar med olika uppläsningsspråk. Ramiz markerar texten och byter återigen färg och typsnitt, samt väljer att lyssna på en engelsk uppläsning. Läraren kommer fram och ber Ramiz använda hörlurarna i stället och påbörja sin berättelse om sekvensbilderna, men han säger att han inte pallar skriva.

> Lärare (L): Kan du kanske [ohörbart] Men vill du skriva om någonting annat. Jag vet att du kan.
> Ramiz (R): Vad?
> L: Du kanske kan skriva om rasten. Om när ni spelade fotboll.
> R: Nej, jag spela inte fotboll
> L: Men skriv om något annat då. Hm nu ska vi se... Skriv om kanske vad du gjorde igår. Alltså efter skolan. Var du på gården? Lekte du kanske med någon?
> R: Nej jag spela.
> L: Vad spelade du då?
> R: Ps4
> L: Kan du kanske skriva om det då?
> R: Fortnite? Får jag skriva om Fortnite?
> L: (…) Nja (…) Men nu ska vi träna på att skriva berättande texter och så (…) så du kanske kan skriva en berättelse. Med en handling (…) om något mer. Något mer som passar. Som passar för att vara en berättelse. Med en inledning. Du kan börja med din inledning. Du vet. Hur man börjar en berättelse. Som vi gjorde. Börja med det.

Enligt tidigare studier (Yassin Falk, 2017) är en av de främsta resurserna för att utveckla elevers textmedvetenhet, att utveckla ett metaspråk kring skrivandet i den faktiska skrivandesituationen (Forsberg, 2021). I dialogen ovan försöker läraren etablera ett metaspråk om hur berättande och återgivande texter är strukturerade. Samtalet tyder på att det inte framkommer någon tydlig skillnad mellan återberättande och berättande text. Läraren belyser de språkliga resurser som används för att skapa ett sammanhängande innehåll i en berättande text, men texten som hon uppmuntrar Ramiz att skriva bygger på ett återberättande. Dock framgår det inte utifrån dialogen om Ramiz har ett metaspråk för att kunna tala om sitt skrivande med. Det finns en strävan från lärarens sida att förmedla hur texten ska byggas upp. För Ramiz är frågan om han kan skriva om ett spel betydelsefull eftersom han verkar söka en bekräftelse på vad som accepteras att skriva en text om. Spelande tycks vara viktigt för Ramiz men han är inte säker på om undervisningens syn på vad som ska ingå i en berättelse inkluderar att exempelvis skriva om ett spel som han tycker om. I stället leder samtalet mellan läraren och Ramiz fram till att Ramiz ska skriva en text om när han köpte sitt spel; en dag som Ramiz bekräftar var betydelsefull för honom.

Exempel 2. Ramiz återberättande text om besök på elektronikvaruhus[2]:

En gång jag och min mamma och pappa var till Elgiganten. Jag skulle köpa en ps4. Jag vilde köpa för länge länge sen 2017.
Vi träffade en albansk man i kassan. Och vi frågade var finns ps4 slim. Han berättade att de kostar 2980 kronor. Och ett spel gratis. Spelet heter spider-man.
Jag och min pappa pratade och min pappa sa att ja jag ska köpa den till dig. Jag blev jätte glad. När jag gick hem jag ringde min kusin. Och min kusin sa att du måste köpa för 500 kronor . För att du ska få spel gratis men jag villde inte köpa den. För att det var inte så billigt det var dyrt.
Det gick tre dagar då jag köpade fornite. Dom kostade 299 kronor eller 300 kronor om man omvandlar. Och det var inte med hjiva det var med kod. Jag spelar jättemycket men inte så mycket.

[2] Textlayout och färger är elevens egen produkt.

Exempel 2 skrevs senare än den första texten och Ramiz uppvisar flera olika skrivrörligheter än i det första exemplet. Den återberättande skrivrörligheten återfinns, men denna gång använder Ramiz språkliga resurser för att utvidga innehållet, exempelvis genom uttalandet ”Jag spelar jättemycket”. Ramiz använder även språkliga resurser för att skapa en relation till läsaren genom att utgå från sig själv som ett tänkande och kännande subjekt. Han använder sig av personifierad skrivrörlighet genom att dela med sig av sin upplevelse av att köpa en spelkonsol. Likaså uppvisar Ramiz en perspektifierande skrivrörlighet genom att ge olika perspektiv på attityden till priset på spelet han ville köpa: dels skriver Ramiz att kusinen uppmuntrar honom att köpa två spel för 500 kr, dels delger han sitt eget perspektiv att det faktiskt inte är så billigt utan dyrt. I Ramiz text uppvisas även en transaktiv skrivrörlighet, syftet med texten är att skriva om dagen han fick sin spelkonsol, och mottagaren får ta del av både händelserna och Ramiz upplevelser av dessa.

Ramiz använder sig av flera olika språkliga resurser i texten. Inledningen introducerar läsaren till det kommande problemet. Textkroppen ger en fördjupning av problemet ska Ramiz få köpa en spelkonsol med tillhörande spel?; samt en förveckling:spelet är för dyrt. Textens avslutning presenterar slutligen en upplösning; nu kan Ramiz spela ”jättemycket men inte så mycket”. Genom att lägga upp texten på detta vis använder Ramiz sig av en dramaturgisk kurva för berättande (Nordlund, 2016). Andra resurser Ramiz använder för att utveckla innehållet är att specificera det genom att ange tid, plats och detaljerat beskriva processen. Ramiz utvidgar även innehållet genom kontraster. Kontraster används för att beskriva olika perspektiv genom att använda ordet *men*: ”min kusin sa att du måste köpa någonting som kostar 500 kronor. För att du ska få spel gratis men jag villde inte köpa den. För att det var inte så billigt det var dyrt.”

Genom att använda specifika ord och uttryck berikar Ramiz innehållet i sin text. Han använder sig av både allmänspecifika ord och ämnesspecifika begrepp. Läraren i Ramiz klass använder ofta en överlappning av vardagsspråk och skolspråk för att eleverna ska bilda sig en förståelse för det mer abstrakta skolspråket. Under textaktiviteter brukar läraren översätta till det mer kända vardagsspråket som eleverna kan associera till sina tidigare erfarenheter. Läraren kopplar därefter tillbaka till skolspråket från vardagsspråket. Samma tillvägagångssätt kan spåras i Ramiz text. Exempelvis använder Ramiz ett för matematikämnet specifikt begrepp framfört genom ett personligt exempel: ”Dom kostade 299 kronor eller 300 kronor om man omvandlar.” Formuleringen ”det var inte med hjiva det var med kod” ringar in hur

flerspråkighet kan användas för meningsskapande. När jag frågar Ramiz om innebörden svarar han att pappan inte betalade kontant (hjiva = ge pengar) utan med kontokort.

I ett annat exempel använder Ramiz specifika uttryck är när han specificerar huvudorden i en mening genom framförställda benämningar: ”en albansk man”. Andra språkliga resurser Ramiz använder sig av är att skapa en relation till läsaren genom att förstärka vissa delar av innehållet. Ett exempel på detta är upprepning av ord: ”för länge länge sen”.

Alma – skriver in sig själv som ett tänkande och kännande subjekt

Alma har vid studiens genomförande varit i Sverige i 2,5 år. Hennes första möte med skolan var när hon började i den svenska skolans årskurs ett och hon har sedan dess deltagit i undervisning i svenska som andraspråk. Första tillfället vi möter Alma i denna studie är i slutet av maj i årskurs tre. Klassen har nyligen varit på en dagsutflykt, så kallad Skåneresa, där de besökt historiska och betydelsefulla platser i Skåne. Inledningsvis visar läraren foton från resan och klassen samtalar om bilderna innan de skapar en gemensam text tillsammans. I den gemensamma texten dikterar eleverna meningar som läraren omformulerar till skriftspråk.

När eleverna ska skriva sina egna återberättande texter om Skåneresan sitter Alma vid samma bord som två andra nyanlända elever i klassen. Alla nyanlända elever skriver sina texter på svenska, oberoende av kunskaper i det svenska språket, men de som delar samma förstaspråk kommunicerar även på detta sinsemellan. Läraren sitter också vid detta bord och de elever som vill ha hjälp står i kö med sina datorer i famnen. Alma börjar direkt skriva på sin text och tycks ha ett skrivflyt. Efter en stund frågar en av de andra nyanlända eleverna hur många stenar det var i Ales stenar. Läraren instruerar honom att ta fram sitt faktahäfte och se efter. Alma intresserar sig för detta moment och vill också se efter i häftet så att hon får rätt på faktadetaljerna i texten. Almas text presenteras i exempel 3.

Exempel 3. Almas återberättande text om en klassresa:

Skåneresa

Vi gick till första platsen Sveriges sydliplaste plats där har Ulla sagt att vi va sydligaste människor.Sen kollade vi på
Östersjön men jag har inte kollade till att Ulla har fotatt mig sistt jag fick se lång dårt alla fick se jette närma om staketer skulle inte vara då skulle kanske ramla jag tror. När vi gick av från bussen då gick Ulla att kolla om de finns plats att äta mat vi ventede 2 minuter sen har Ulla sagt att vi skulle vena 5 minuter sen gick vi där är dåm klara sen gick vi till. Ale stenar på vägen Carin försökte med rulstulen ta upp max jälpte Carin sen jag jälpte Carin de va svårt att ta upp Ella med rulstul sen va vi i Ale stenar finns 59 stenar varje sten väger 5 ton.Ale stenar liknar en skepp.Glimingehus är en borg .Av Jens Holger Ulfstand byggdes Glimingehus. En guide har brettat att till oss de finns en hund om man kollar i hundens ögon då blir man gallen Angelina har frågade om hur muke timmar blir man gallen. Sen gick vi till en affär i affär köpte jag en viselpipa av en fågel och två glass sen gav jag en glass till.

Almas återberättande text omfattar mestadels en kombination av återgivande skrivrörlighet och personifierande skrivrörlighet men det förekommer även inslag av framåtriktande skrivrörlighet och transaktiv skrivrörlighet. Alma väljer ut de viktigaste händelserna under Skåneresan och ordnar dem efter en logisk (kronologisk) princip. Dominerande i texten är den grundläggande återgivande skrivrörligheten, vilket är naturligt eftersom instruktionerna till uppgiften är att skriva en återberättande text utifrån fotografier av ett kronologiskt skeende. Under de inledande gemensamma textövningarna berördes inte alls perspektivet kring vem som är den tänkta läsaren av elevernas återberättande texter. Syftet med textskrivandet blev därav till viss del oklart. Almas tolkning av syftet med texten tycks vara att bjuda på egna reflektioner kring upplevelserna på resan, vilket skiljer sig från den gemensamma texten och klasskamraternas neutralt återberättande texter.

På grund av att Alma skriver in sig själv i texten som ett tänkande och kännande subjekt, använder hon sig av personifierande skrivrörlighet. Detta gör hon genom att beskriva sina upplevelser, exempelvis ”sen jag jälpte Carin de va svårt att ta upp Ella med rulstul”. Som tidigare nämnt finns det en tendens att återberättande texter är opersonliga. Men, som Liberg (2020) skriver, kan en personifierande skrivrörlighet göra läsaren mer intresserad. När Alma skriver sin text berättar hon för mig att en av fritidspedagogerna ska få den eftersom det var synd om henne som inte kunde följa med på resan. Fritidspedagogen brukar vara i klassen

men blev sjuk i samband med Skåneresan. Eftersom Alma skriver sin text med syftet att förmedla sina upplevelser från resan för en läsare, går det att spåra en transaktiv skrivrörlighet.

Alma visar också ett exempel på framåtriktande skrivrörlighet i sin text. En framåtriktande skrivrörlighet fyller funktionen att gå utanför det som vi konkret ser och upplever genom att exempelvis ställa hypoteser. Alma gör detta i sin text och betraktar på så sätt världen på ett tentativt sätt: ”om staketer skulle inte vara då skulle kanske ramla jag tror”:

Trots att texten saknar sambandsmarkörer använder Alma andra resurser för att utvidga textinnehållet på lokal nivå. Exempelvis använder hon sig av att specificera innehållet genom att använda tid, plats och när något sker: ”när vi gick av från bussen då gick Ulla att kolla om de finns plats att äta mat”. Alma använder även en resurs för att skapa perspektiv genom ordet *men*. Detta ord ger en kontrast i berättelsen genom att beskriva vad de övriga eleverna gjorde jämfört med vad Alma gjorde när de tittade på Östersjön: ”Sen kollade vi på Östersjön men jag har inte kollade till att Ulla har fotatt mig sistt”.

Alma använder sig av resurser för att berika ett innehåll genom att använda ämnesspecifika ord. Det är en medveten strategi som Alma använder sig av på så sätt att hon tittar i ett faktahäfte, dels för att hitta orden, dels för att stava dem. Texten innehåller inte många substantiv men de substantiv som finns, förutom de tidigare nämnda ämnesspecifika begreppen, är utifrån Almas personliga vinkel. Här framkommer ytterligare ett exempel på textens transaktiva skrivrörlighet med syfte att återberätta om erfarenheter för en person som är bekant men som inte varit med.

Den andra texten Alma skriver (se exempel 4) är en berättande text om en häxa som hon skriver veckan efter den återberättande texten. Under de inledande textaktiviteterna framför läraren en gestaltning. Den börjar när eleverna ska gå in från rasten och då hör mystisk musik spelas. Det är nedsläckt i klassrummet förutom det lila ljuset från en psykedelisk video på klassrummets smartboard. Läraren viskar att eleverna ska smyga in i klassrummet, varpå hon utklädd läser inledningen på en saga om en häxa. Denna saga ska eleverna utgå från när de arbetar med att skriva egna sagor.

Alma vill gärna låna lärarens utklädningskläder när hon ska skriva sin text. Med en schalett om håret och ett par gamla glasögon på näsan tar Alma upp den bok som läraren läst för eleverna ur. Alma försöker hitta sagan i boken men egentligen återberättade läraren en saga ur fantasin och boken var bara rekvisita. När inte Alma hittar sagan utbrister hon att det är en

”Magic bok”. Hon vill sitta på boken när hon skriver för att, som hon säger, ”bli förtrollad”. Innan Alma påbörjar själva skrivandet gör hon en muntlig framställning av inledningen på en saga:

> Alma (A): ”Det var en gång… Det var en gång en häxa. Hon är jättejätteful. Jättefula kläder. Titta!” [Alma pekar på sig själv]
>
> Läraren (L): Bra Alma. Du är ju en sagoberättare du [skrattar]. Nu får du berätta sagan med datorn så du inte glömmer den.

Exempel 4. Almas saga om en häxa:

Eyikrut och Alväj.

De va en gång en häxa som är jätte ful . Häxan heter Eyikrut .Hon bodde i skogen. Eyikrut hade. En pute små hus. En dag en flicka va hengit på träd. Eyikrut smugde till flickan hon sog flickan och.
- skrattar ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha skrattarde Eyikrut
-
neeee

Texten har en röd tråd. Inledningen är av sagokaraktär med sagans traditionella inledningsfras: ”Det var en gång”. Dispositionen följer till viss del sagans kronologi med en förveckling och en upplösning, men i stället för att som i sagans värld låta barnet vinna över den onda häxan, avviker slutet från denna kronologi. Vi kastas in i en dramatisk, mer filmisk slutstrid, snarare hämtad från skräckfilmsgenren.

Alma använder också ord som tyder på att hon strävar efter att utvidga innehållet: de mer preciserade sammansättningarna *jätte ful* och *pute små*. Hon har även berikat innehållet med ovanliga verb som *hengit* (hängd), smugde (smög) och *försökte*. Alma har på ett ställe i texten även använt sägeverb: ”**skrattarde** Eyikrut”. Hon stavar orden så som de sägs och bjuder på så vis till variation i ordanvändningen istället för att begränsa sig till helt kända ord och böjningarna av dessa. Det här kan även vara en del av utvecklingen. Till exempel att hon överanvänder *-de* för att uttrycka dåtid och inte än har lärt sig hur starka verb böjs (*hänga, smyga*). Hon har alltså tagit till sig den vanligaste formen för att uttrycka dåtid men inte ännu lärt sig att det kan uttryckas på flera sätt men hon vågar prova och använda även ”svårare” ord.

Alma använder även språkliga resurser för att skapa en relation till läsaren genom att förstärka vissa aspekter av innehållet. Detta gör hon exempelvis genom utdragna skrik: ”neeee

mer generella beteckningar på människor: ”Dåm som bor i Malmö”, som förekommer tillsammans med verben ”försökte” och ”hitta”.

Som framgår av de två elevernas texter använder de skrivandet både för att ge uttryck för egna erfarenheter samt för att skriva in sig själva som tänkande och kännande subjekt. R (V)iktiga kompetenser som behöver lyftas fram.

Diskussion

För att kunna ha möjlighet att sätta ord på allt sådant vi tänker och känner behöver vi utveckla språkliga färdigheter. Ska vi dessutom uttrycka oss i skrift måste vi även utveckla grundläggande färdigheter för detta. I denna studie har två nyanlända elevers meningsskapande inom olika texttyper undersökts. Eftersom eleverna går i grundskolans tidigare år är de fortfarande i färd med att utveckla grundläggande läs- och skrivfärdighet – men på ett andraspråk. I sitt arbete med att skapa mening och att uttrycka sig i text, tog eleverna stöd i sina flerspråkiga paletter. Jag kommer att diskutera resultaten utifrån hur eleverna utforskar språket och använder det som ett redskap för meningsskapande.

Forsbergs (2021) studie påvisade att ”barn gör skrivundervisning tillsammans med sina lärare” (s. 205), det vill säga att eleverna är med i den normerande process som sätter gränser för skrivandet. I denna studie tänjer både Ramiz och Alma på gränserna för de båda texttyperna, berättande och återberättande text. Ramiz genom sitt motstånd mot att skriva utifrån bildserier, men också genom hur han förhandlar med läraren om vad som är accepterat att skriva om i skolan. Alma genom hur hon dels skriver en återberättande text utifrån sina specifika upplevelser, som inte egentligen var centrerade kring de olika platserna utan snarare om vad som hände däromkring, dels hur hon använder icke-traditionella uttryckssätt i sin saga. På så vis är både Ramiz och Alma i allra högsta grad subjekt i sina textskapandeprocesser.

Både Ramiz och Almas flerspråkiga paletter kommer till bruk genom att de exempelvis använder egenkomponerade ord: ”hjiva”, ljudhärmande ord samt multimodala och icke-verbala uttryckssätt. Paletterna kommer även till bruk genom att eleverna utgår från egna erfarenheter i texterna, både i texternas innehåll och i de tidigare texterfarenheter som eleverna tagit inspiration från. Detta kan ses som exempel på att eleverna utforskar och

experimenterar med språket, både dess form och innehåll. Enligt Honeyford (2013) är denna process också viktig i utforskandet av den egna identiteten och följaktligen en mycket betydelsefull del av elevernas utforskande meningsskapande. Det går också att spåra elevernas flerspråkiga paletter i andra delar av textkompositionerna. Exempelvis lade Ramiz stor möda på att namnge fågelkaraktären i sin berättelse och han förstärkte även denna procedur med sitt kroppsspråk samt genom att verbalt uttrycka namnet. Likaså vittnar namnen *Alväj* och *Eikrut* i Almas text om fantasifulla nyanser i den flerspråkiga paletten.

Eleverna producerade sina texter digitalt. Under Ramiz sagoskrivande synliggörs att han använder medvetna val och strategier för att hitta en tecknad bild till sin saga. Det är av värde att fundera över vad den digitala tekniken bidrog med till elevernas uttryck. Utifrån resultaten i studien av Anderson et al. (2018) skapar ett arbete med digital teknik möjligheter för elever att utveckla många olika resurser i meningsskapandet. I denna studie var det främst Ramiz process när han utforskade olika typsnitt och textfärger som vittnade om att tekniken bidrog till nya möjligheter att ge uttryck för den egna paletten. Dock fångades inte denna process upp av läraren på det vis Pacheco och Smith (2015) beskriver; de visar hur elever kunde ge uttryck för sina personligheter när de berättade om sina val kring typsnitt, färger och bilder. I Almas fall väcks frågan om tekniken bidrog till enklare möjligheter för henne att skriva de ljudhärmande ord och skratt som präglar hennes saga. Tangentbordets lättillgängliga uttrycksmöjligheter kan i så fall betraktas som bidragande till hennes resurser för att skapa en relation till läsaren.

Elevtexterna vittnar om att både Ramiz och Alma besitter en multimodal textmedvetenhet på så sätt att de kan skapa multimodala texter och att de gör egna val gällande typsnitt, layout, bilder och uppläsningsspråk. Dessa multimodala processer gavs inte utrymme i någon dialog med lärare eller klasskamrater, även om de var i högsta grad närvarande under textskapandet. Ramiz inspirerade flera klasskamrater att lyssna på sina texter på olika uppläsningsspråk. Det går inte att dra en tydlig slutsats om eleverna hade ett metaspråk för att kunna tala om sina multimodala processer på det vis Christensen (2016) beskriver. Exempelvis vore det intressant att veta vad det innebar för Ramiz att lyssna på att få texten uppläst med danska som uppläsningsspråk. En sådan reflektion hade även kunnat utveckla elevens multimodala textmedvetenhet.

I denna studie skedde textsamtalen till största del före skrivandet och de såg också olika ut beroende på vilken texttyp eleverna skrev inom, i likhet med vad Yassin Falks (2017) fann i sin studie. En stor del av textsamtalen fokuserade på de språkliga resurser eleverna skulle använda sig av i skrivandet, medan kompetenser som personifierande, perspektifierande, framåtriktande och transaktiv skrivrörlighet inte lyftes fram till dialog. Att skapa ett koherent innehåll med en röd tråd var en betydelsebärande del i alla samtal som rörde sig kring skrivande av berättande text. För att utveckla denna språkliga resurs användes i två exempel serier med sekvensbilder som eleverna skulle utgå från i skrivandet.

Skrivande utifrån bildserier kan betraktas som en form av formaliserat skrivande (Hell, 2022). Det kan vara ett dilemma för läraren att dels hitta skrivuppgifter som utvecklar elevernas språkliga resurser för att skapa ett koherent innehåll, dels inkludera elevernas egna erfarenheter i skrivuppgifterna. I Ramiz fall använde han fler skivrörligheter och fler språkliga resurser i den återberättande text han skrev utan att använda sekvensbilder. Ramiz text om besöket på elektronikvaruhuset går att betrakta som att skrivandet har som syfte att berätta något okänt för läsaren och därmed ge Ramiz fler anledningar att berika innehållet.

Yassin Falk (2017) lyfter fram hur ett övertydligt fokus på texternas struktur leder till att eleverna begränsas i sitt skrivande. I denna studie vittnar Almas text om Skåneresan att hon inte begränsas av normer för skrivande av återberättade text. Almas återberättande text innehåller en hög grad av personifierande skrivrörlighet. Det är intressant att hennes text inte följer mönstret för den gemensamt skapade modelltexten utan innehåller betydligt fler skrivrörligheter än den gemensamma texten. Almas text om Skåneresan är den av de studerade texterna som innehåller en framåtriktande skrivrörlighet. Detta fynd är intressant eftersom när Alma gav uttryck för denna framåtriktande skrivrörlighet inte återberättade något hon var med om på resan, utan vad som hypotetiskt hade kunnat ske.

Eleverna i denna studie mötte inte någon tydlig translanguagingpedagogik i undervisningen (se exempelvis García-Mateus & Palmer, 2017). Translanguaging hade kanske, som i Vuorenpääs (2016) studie, bidragit till att eleven Ramiz, som utvecklat grundläggande läs- och skrivfärdighet på sitt förstaspråk kunnat ta stöd i detta och skriva sina texter utifrån samma förutsättningar som de elever som bott längre tid i Sverige. Men trots att translanguagingpedagogik inte inkluderades av lärarna vittnar de olika texter som Ramiz och

Alma skrivit om att eleverna besitter kunskaper om hur de kan använda sina flerspråkiga paletter som en resurs i textskapandet.

Utifrån vad Garcia (2009) skriver kan translanguaging förstås som alla de olika formerna av ”språkande” eleverna använder för att skapa mening i sina flerspråkiga världar. En möjlighet för olika former av språkande är att använda icke-verbala uttryckssätt, så som Lyngfelt (2019) föreslår. Detta kan underlättas genom digitala och multimodala sätt att uttrycka sig. I Ramiz fall använde han både gestaltning med sin kropp och sin röst för att förstärka innehållet i sin första textkomposition. Även Alma gestaltade sin sagoskrivandeaktivitet genom att klä sig i lärarens utklädningskläder och att sitta på boken läraren använde under de inledande textaktiviteterna. Det sätt som båda eleverna använder sin flerspråkighet på när de uttrycker sig digitalt och multimodalt, genom ord, ljud och kropp, , hävdar jag ger uttryck för en flerspråkig acceptans, även om inte undervisningen hade en flerspråkig pedagogik.

Studiens begränsningar och styrkor

Denna studie är baserad på två specifika elever och deras textskapande under två tillfällen. Därmed är det är inte säkert att dessa resultat är representativa för textskapande i andra skolor, men genom tidigare forskning har studien grundats i ett bredare sammanhang. Under elevernas textaktiviteter hade jag kunnat ställa fler frågor kring de val de gjorde i skrivandet för att få en större insikt i elevernas multimodala textmedvetenhet. Dock var mitt fokus under fältarbetet att, i den utsträckningen det gick, fånga den autentiska situationen. Hade jag i egenskap av forskare tagit ett större utrymme hade den autentiska situationen störts. I mitt arbete med textanalysen kan jag också ha förbisett olika tolkningsmöjligheter av elevernas texter.

Styrkan i studien är att den empiriskt skildrar hur nyanlända elever arbetar med skrivande i sva och hur eleverna ger sig själva agens och ser till att de kan ge uttryck för sina flerspråkiga paletter i skrivandet. Det finns endast ett fåtal liknande studier gjorda i Sverige (jfr. Yassin Falk, 2017; Zetterholm & Nestlog, 2016) och med detta bidrag vill jag öka kunskapen kring nyanlända elevers textskapande när de ska utveckla grundläggande läs- och skrivkompetenser i ett andraspråk.

Slutsats

Att analysera elevtexter, med hjälp av deltagande observation i klassrummet, ger kunskap om hur nyanlända elever uttrycker sina flerspråkiga paletter i skrivande i grundskolans tidigare år. Det ger en bättre förståelse för vilka faktorer i skrivandet som erbjuder eleverna möjligheter att förmedla sin verklighet. Alla människor har ett grundläggande behov av att förstå sin omvärld men också att göra sig själva förstådda. Med det följer betydelsen av flerspråkig acceptans. Det är viktigt att förstå betydelsen av hur elever själva ger uttryck för en flerspråkig acceptans och använder sin flerspråkiga palett även om undervisningen inte bygger på någon uttalad flerspråkig pedagogik. De två elevernas arbete med att skriva inom olika texttyper visar många exempel på att eleverna på eget initiativ använde sina flerspråkiga paletter i skrivandet.

Implikationer för undervisning och forskning

De nyanlända eleverna i studien förmår skapa komplexa texter och genom en noggrann analys av vad de innehåller har studien visat på möjligheter och rik språkanvändning, trots att språket inte är korrekt. Tidigare forskning har vittnat om att lärare kan uppleva svårigheter med hur de på bästa sätt arbetar med att ta vara på elevers flerspråkighet som en resurs i lärandet (Lindholm, 2020; Zetterholm & Bergh Nestlog, 2016). Lärares uppgift är att förvalta elevernas utforskande av språket och stötta det. Det är viktigt att läraren har kunskaper om hur nyanlända elever ska kunna ge uttryck för sin flerspråkighet i sitt textskapande för att eleverna i sin tur ska utveckla sin textmedvetenhet. Genom ett kontinuerligt arbete med att utveckla elevernas textmedvetenhet kan även elevernas språkliga kompetens utvecklas.

Textmedvetenhet tränas genom metaspråkliga samtal om skrivande och texter. I denna studie skedde dessa samtal främst före skrivandet men det finns en stor potential att utveckla arbetet med att föra metaspråkliga samtal kring elevernas texter även under och efter skrivandet. Samtalen kan både träna elevernas textmedvetenhet och bekräfta elevernas flerspråkiga uttryckssätt. Det är just i de metaspråkliga samtalen som elevers identiteter och kulturella erfarenheter kan tas tillvara och synliggöras av lärare som en viktig kompetens (Honeyford, 2013). Ökad upplevelse av flerspråkig acceptans minskar risken för att nyanlända elever ska känna att de hämmas av att de inte behärskar majoritetsspråket fullt ut. Textsamtal och klassdiskussioner kan vara viktiga verktyg.

Undervisning bör skapa en miljö för lärande där elever får möjlighet att utveckla ett andraspråk med sitt förstaspråk som en resurs. Likaså ska eleverna tränas i att utveckla grundläggande färdigheter, vilket ger underlag för att skapa texter inom ramarna för olika texttyper. I

undervisning är lärare viktiga modeller i förhandlingen och upprättandet av normer för skrivandet, och god modellering stärker elevernas förmåga att hitta funktionella tillvägagångssätt i sitt eget textskapande. Hur man etablerar en kultur för skrivande där elever kan uttrycka sina flerspråkiga paletter bör vara ett ämne för reflektion i klassen. För detta behövs lärares kunskap om funktionella verktyg för att nyanlända elever ska kunna ta stöd i sin flerspråkighet i skrivandet och på så sätt bidra till att förhindra utanförskap. Forsberg (2021) gör gällande att skrivandet möjliggör för barn att bli aktiva samhällsmedborgare genom att de ges möjlighet att sprida sina tankar. Denna uppfattning åsyftar att de normer som reglerar skrivundervisning påverkar barnens framtida syn på sig själva som samhällsmedborgare. I arbetet med att utveckla elevers skriftliga kompetens bör lärare vara medvetna om sin roll för att skapa en miljö för skrivande som har ett positivt inflytande på elevernas uppfattning som sig själva (Forsberg, 2021) och där de också ser sig själva som författare oavsett om de har utvecklat grundläggande färdigheter på svenska eller ej (Lyngfelt, 2019).

Samtal med eleverna om de val de gjort i sina textkompositioner bidrar till att minska risken för utanförskap på grund av att nyanlända elever ej fullt ut behärskar majoritetsspråket. Metasamtal om de olika val som eleverna gjort i sina texter/multimodala kompositioner på klassnivå kan bidra till att utveckla elevernas förståelse för varandras flerspråkiga paletter. Att hjälpa eleverna att utveckla ett metaspråk kring sitt skrivande kan stötta dem att ifrågasätta normer kring språk istället för att normera skrivandet. Skolan och lärarna ska ta ansvar för nyanlända elevers eventuella upplevelser av att de hämmas i sitt meningsskapande, och arbeta aktivt för att utveckla strategier för att stötta eleverna till att använda sin flerspråkighet som en resurs i lärandet. Arbetet för att utveckla en flerspråkig pedagogik ska ses som en kontinuerlig process där lärare och elever tillsammans intar en utforskande hållning.

Undervisning av nyanlända elevers skrivande behöver motarbeta begränsande normer kring hur man får lov att uttrycka sig inom olika texttyper, eftersom undervisningen kring textaktiviteter kan påverka elevernas syn på sig själva som skribenter, i både negativ och positiv riktning. Samtidigt krävs det kunskap och förmåga att förstå komplexiteten i elevernas arbete med att hitta in i ett nytt språk. De texter Ramiz och Alma skrivit illustrerar hur viktigt det är att uppmärksamma hur eleverna kan ta tag i sin flerspråkiga palett för att utveckla sig som skribenter. Utifrån resultaten från denna studie rekommenderar jag ytterligare forskning om huruvida ett explicit arbete med multimodal textmedvetenhet kan förstärka elevernas möjligheter att använda sina flerspråkiga paletter i textskapandet.

Referenser:

af Geijerstam, Å., & Wiksten Folkeryd, J. (2020). Utveckling av metaspråk för tidigt skolskrivande. In N. Elf, T. Høegh, K. Kabel, E. Krogh, A. Piekut, & H. Rørbech (Red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske förstaspråksfag. Konferenceserien for Nordisk Netværk for Förstaspråksdidaktisk Forskning.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Anderson, J., Chung, Y. C., & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, *32*(3), 195–211. https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151

Axelsson, M. (2019). Svenska som andraspråk och flerspråkighet. I C. Liberg & J. S. Smidt (Red.), *Att bli lärare i svenska* (pp. 143–158). Stockholm: Liber.

Bergh Nestlog, E. (2017). De första naturvetenskapliga skoltexterna. *Educare*, *1*, 72–98.

Bijvoet, E. (2020). *Attityder till spår av andra språk i svenskan - en forskningsöversikt*. Stockholm. Hämtad från www.isof.se

Bunar, N. (2021). Inledning. In N. Bunar (Ed.), *Inkludering och skolframgång för nyanlända elever* (s. 11–43). Stockholm: Natur och Kultur.

Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 1–28. https://doi.org/10.1515/9783110239331.1

Christensen, V. (2016). Elevers produktion af multimodale tekster. Hvad ved vi og hvad mangler vi? *Acta Didactica Norge*, *10*(3), 8–sider. https://doi.org/10.5617/ADNO.2841

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever - Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

Forsberg, C. (2021). *Skrivandets gränser : Normering genom skrivdiskurser i tidig skrivundervisning*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet].

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M. Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128–145). New Delhi: Orient Blackswan.

García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging and Education. In *Translanguaging* (pp. 63–

77). London: Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137385765_5

García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging Pedagogies for Positive Identities in Two-Way Dual Language Bilingual Education. *Journal of Language, Identity and Education*, *16*(4), 245–255. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016

Ganuza, Natalia & Sayehli, Susan (2020). Forskning om flerspråkighet. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskningom-flersprakighet

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hallesson, Y. (2016). Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser. *Forskning Om Undervisning Och Lärande*, *4*(2).

Hell, A. I. G. (2022). Lärares iscensättning av stöttning vid nyanlända elevers digitala textproduktion. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (3), 130–159. https://doi.org/10.24834/educare.2022.3.6

Honeyford, M. A. (2013). The simultaneity of experience: cultural identity, magical realism and the artefactual in digital storytelling. *Literacy*, *47*(1), 17–25. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2012.00675.x

Jesson, R., Fontich, X., & Myhill, D. (2016). Creating dialogic spaces: Talk as a mediational tool in becoming a writer. *International Journal of Educational Research*, *80*, 155–163.

Josephson, O., Melin, L., & Oliv, T. (1990). *Elevtext - Analyser av skoluppsatser från åk 1 till åk 9*. Lund: Studentlitteratur.

Langer, J. A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.

Liberg, C. (2020). Skrivrörlighet, språkliga resurser och textmedvetenhet. I K. Forsling & C. Tjernberg (Eds.), *Skrivundervisningens grunder* (s. 19–34). Malmö: Gleerups Utbildning.

Liberg, C., af Geijerstam, Å., & Folkeryd, J. W. (2010). *Utmana, utforska, utveckla!: om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteartur.

Liberg, C., & Säljö, R. (2021). Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I C. Liberg & R. Säljö (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 233–254). Stockholm:

Natur och Kultur.

Lindberg, I., & Hyltenstam, K. (2013). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I M. Olofsson (Red.), *Symposium 2012: Lärarrollen i svenska som andraspråk* (s. 28–51). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Lindholm, A. (2016). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Göteborg.

Lyngfelt, A. (2019). Digital text production as narrative: an analysis of text production in a multilingual classroom at primary school. *ERL Journal*, *1*(1), 93–104. https://doi.org/10.36534/ERLJ.2019.01.09

Nordlund, A. (2016). Berättarteknik i elevberättelser från tidiga skolår. *Forskning Om Undervisning & Lärande*, *4*(2), 46–67.

Otterup, T. & Kästen-Ebeling, G. (2018). *En bra början: mottagande och introduktion av nyanlända elever.* Lund: Studentlitteratur.

Potts, D., & Moran, M. J. (2013). Mediating multilingual children's language resources. *http://dx.doi.org.proxy.mau.se/10.1080/09500782.2012.720688*, *27*(5), 451–468. https://doi.org/10.1080/09500782.2012.720688

Regeringskansliet. (2017). Stärkt digital kompetens i läroplaner och kursplaner.

Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij - Design för lärande*. Stockholm: Liber

SFS 2010:800. (Utbildningsdepartementet), Skollag § (2017). Riksdagen: Stockholm.

Skolverket. (2021). *Kursplan - Svenska som andraspråk (Grundskolan)*. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2022). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer.* Malmö: Gleerups.

Torpsten, A.-C. (2008). *Erbjudet och upplevt lärande i mötet med svenska som andraspråk och svensk skola*. Växjö Universitet: Växjö University Press.

Vuorenpää, S. (2016). *Litteracitet genom interaktion.* [Doktorsavhandling, Örebro universitet]

Wiksten Folkeryd, J. (2006). *Writing with an Attitude Appraisal and student texts in the school subject of Swedish*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]

Yassin Falk, D. (2017). *Skrivundervisning i grundskolans årskurs 3*. [Doktorsavhandling,

Örebro universitet].

Zetterholm, E., & Nestlog, E. B. (2016). Elevtexter på flerspråkiga elevers olika språk. I S. Bendegard, U. Melander Marttala, & M. Westman (Red.), *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]* (s. 178–186). Uppsala: Association suédoise de linguistique appliquée, ASLA.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.

79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.
123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.

124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.
128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.
130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.
133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.
134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.
136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.
138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.
140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.
142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.
143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.
144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.
145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare
i förskoleverksamhet. 2000.
146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.
147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.
148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.
149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.
150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.
151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.
152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.
153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.
154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.
155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.

158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning
och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen
av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.

10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
    En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
    i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tilllämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.
20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? -– En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog -– En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014 until January 2015)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)
Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011 until December 2020)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments. 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i “Den kommunikativa pedagogiken”. 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the ”Interactive examination” for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated “real” worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.
63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.

64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstuktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.
84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktiknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.

86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulin, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.
89. Ryan, Ulrika. Mathematics classroom talk in a migrating world. Synthesizing epistemological dimensions. 2019.
90. Lundberg, Adrian. Viewpoints about Educational Language Policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland. 2020.
91. Delacour, Laurence. Förskollärare och det önskvärda matematiska barnet. Förväntningar och diskurser i förskolepraktik. 2020.
92. Nilsson Sjöberg, Mattias. Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD. 2020.
93. Yarova, Olena. Narrating Humanity: Children´s Literature and Global Citizenship Education. 2021.
94. Sjöblom, Marie. Promoting mathematical dialogue: students' and teachers' listening, questioning and participation. 2022.
95. Wilinger, Henriikka. Att bli en på svenska läsande människa? Flerspråkiga högutbildade vuxnas skönlitterära läspraktiker. 2022.
96. Svensson, Christina. Undervisningsutvecklande professionsutbildning för blivande och verksamma matematiklärare. 2022.
97. Norefalk, Christian. What the Right to Eduation Is, and What It Ought to Be: Towards a Social Ontology of Eduction as a Human Right. 2022
98. Klefbeck, K. Att få tillträde till lärarprocesser - Professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan. 2022.
99. Plantin Ewe, L. Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD. 2022.
100. Lelinge, Bali. Kollaborativ professionell utveckling för innehållsinkluderande undervisning – praktikutvecklande klassrumsforskning. 2022.
101. Petersson-Bloom, Linda. Equity in Education for Autistic Students – Professional Learning to Accommodate Inclusive Education. 2022.
102. Sjunnesson, Helena. Från mäta till möta. 2022.
103. Von Knorring, Anna Irma. Utforskande meningsskapande i SVA-undervisning via digital teknik – en etnografisk fallstudie om nyanalända lågstadieelevers digitala meningsskapande i svenska som andraspråk. 2022.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)