CHALMERS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY

The silent tribe: Mapping the variety of researchers' science communication practices across STEM disciplines

Downloaded from: https://research.chalmers.se, 2024-04-28 10:13 UTC

Citation for the original published paper (version of record):
Cervin-Ellqvist, M., Johansson, S., Persson, M. et al (2023). The silent tribe: Mapping the variety of researchers' science communication practices across
STEM disciplines. Språk i praktiken - i en föränderlig värld. Rapport från ASLA-symposiet, Stockholms universitet, 7-8 april 2022. Stockholm University. : 60-85.
http://dx.doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526.v1

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

research.chalmers.se offers the possibility of retrieving research publications produced at Chalmers University of Technology.
It covers all kind of research output: articles, dissertations, conference papers, reports etc. since 2004.
research.chalmers.se is administrated and maintained by Chalmers Library

(article starts on next page)

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

Språk i praktiken – i en föränderlig värld
Language in practice – in a changing world

Redaktörer/*Editors*
Marie Nelson
Mårten Michanek
Maria Rydell
Susan Sayehli
Klara Skogmyr Marian
Gunlög Sundberg

ASLA:S SKRIFTSERIE/ASLA STUDIES IN APPLIED LINGUISTICS, 30

Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA)
Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap

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

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

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

ASLA har sedan 1980-talet gett ut publikationer inom tillämpad språkvenskap i ASLA:s skriftserie. Förutom volymer från ASLA-symposierna ges även fristående publikationer ut i skriftserien. Skriftserien finns indexerad på den så kallade norska listan (nivå 1), och alla volymer görs tillgängliga via ASLA:s hemsida. Sedan 2022 har skriftserien också en engelsk titel: *ASLA Studies in Applied Linguistics*.

ISBN: 978-91-87884-30-6
ISSN: 1100-5629 (print), 2004-108X (online)
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

© Författarna, 2023
© Bild: Kai Kangassalo

Förord

Den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, *Association suédoise de linguistique appliquée* (ASLA), höll den 7–8 april 2022 sitt 29:e symposium. Temat för symposiet, *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*, skrevs fram för att fånga de språkliga möjligheter och utmaningar vårt samhälle stod och fortfarande står inför vad gäller t.ex. mänsklig mobilitet, klimatfrågor och samhällsomvälvande hälsohändelser. Värd för arrangemanget var Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet och en viktig utgångspunkt var att involvera institutionens samtliga enheter: Centrum för tvåspråkighetsforskning, Svenska och nordiska språk, Svenska som främmande språk och Tolk- och översättarinstitutet.

Stockholms universitet har stått som värd för ASLA-symposiet vid ett flertal tillfällen och detta var det sjunde. Planeringsarbetet försvårades av den pågående covidpandemin och in i det sista var det oklart om symposiet faktiskt skulle kunna genomföras på campus som planerat. Efter två år med arbetsvardag och konferensdeltagande i Zoom, Teams eller med hjälp av andra digitala lösningar var det speciellt, och tacksamt, att få välkomna ivriga konferensdeltagare till fysiska lokaler på Stockholms universitet. Utöver utlopp för två års uppdämt behov av kollegialt småprat ansikte mot ansikte bland de 160 deltagarna innehöll symposiet 79 presentationer, 3 plenarer, 3 paneler, en ceremoni med utdelning av ASLA:s uppsatspris, ASLA:s årsmöte och information från ASLA:s styrelse om skriftserien. Utifrån presentationerna skickades 23 bidrag in till redaktionskommittén för att sedan gå vidare till extern granskning. Varje bidrag har sänts till minst två anonyma granskare och vi vill passa på att rikta ett varmt tack till alla granskare för noggrant och tålmodigt arbete. Tack också till alla granskare som inför symposiet gick igenom inkomna abstrakt. Av de inskickade bidragen har 19 antagits för publicering i denna volym. Mer om de olika bidragen och om perspektiv som rör tillämpad språkvetenskap och ASLA:s aktivitet i Sverige finns att läsa i volymens inledande kapitel.

Det kan vara på sin plats att kommentera numreringen av denna volym, som alltså är nummer 30 i skriftserien även om symposiet 2022 var det 29:e i ordningen. Under hösten 2020 beslutade ASLA:s styrelse att öppna upp skriftserien även utanför symposieverksamheten och under våren 2022 utkom ett första sådant nummer, alltså nummer 29 i serien.

Att ordna konferens är ett omfattande arbete som pågår under lång tid. Samtliga i redaktionskommittén: Marie Nelson, Mårten Michanek, Maria Rydell, Susan Sayehli, Klara Skogmyr Marian och Gunlög Sundberg har varit med från första planeringsmötet, i januari 2021, till sista genomläsningen av denna volym, i oktober 2023. Under planeringsarbetet och konferensen ingick även Helena Bani-Shoraka i organisationskommittén. Som redan

nämnts har samtliga enheter vid institutionen varit involverade i symposiearbetet och utöver organisations- och redaktionskommitténs medlemmar bistod många kolleger på olika sätt under själva symposiedagarna, tack till er alla. Vi vill rikta ett särskilt tack till doktoranderna Marta Quevedo Rodriguez, Azar Raoufi Masouleh, Giada Brighi, Milena Podolsak, Scarlett Mannish och gästlektor Svitlana Varava från Ukraina för värdefulla arbetsinsatser i samband med symposiet. Ett stort tack riktas också till Regina Németh, student inom språkkonsultprogrammet, som arbetat med utformningen av denna skrift. Sist men inte minst vill vi uppmärksamma och tacka de organisationer som beviljat medel och därmed möjliggjort hela arrangemanget. Tack till Institutionen för svenska och flerspråkighet, Letterstedtska föreningen, Svenska Akademien och Wenner-Gren Stiftelserna.

Vår värld är onekligen föränderlig. Sedan april 2022 har ytterligare en nyordslista släppts och den visar vad vi behövt sätta ord på. Orden handlar om kris och krig, som klimat-skadestånd, permakris och kamikazedrönare – men också om betydligt ljusare fenomen, som epadunk, barbiecore och att ha dagen. Må vår föränderliga värld ha dagen framöver.

Stockholm 25 oktober 2023

Redaktörer
Marie Nelson, Mårten Michanek, Maria Rydell, Susan Sayehli, Klara Skogmyr Marian och Gunlög Sundberg

Innehållsförteckning / Table of contents

Maria Rydell, Gunlög Sundberg, Marie Nelson, Mårten Michanek, Susan Sayehli & Klara Skogmyr Marian

Tillämpad språkvetenskap – i en föränderlig tid..... 7

Mattias Aronsson

Fransk chanson i svensk översättning: Georges Brassens och Jacques Brel..... 17

Saga Bendegard, Josefin Lindgren & Anne Palmér

Produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation i 9-åringars berättande och beskrivande texter..... 39

Maria Cervin-Ellqvist, Stina Johansson, Maria Persson, Carina Sjöberg Hawke & Raffaella Negretti

The silent tribe: Mapping the variety of researchers' science communication practices across STEM disciplines..... 60

Linda Eriksson

Assessing the value of English 7 for L2 English reading development 86

Linda Febring & Alastair Henry

Gränsobjekt och språklärande i kombinationsutbildningar..... 106

Kent Fredholm

Flerspråkig användning av Google Translate: Det utökade transspråkandets affordanser för skriftlig produktion på spanska L3..... 131

Sabine Gosselke Berthelsen & Mikael Roll

Computer-aided L2 prosody acquisition and its potential in second language learning..... 157

Moa Hagafors

Changing treatments: Patient responses to doctors downgrading their medical authority..... 183

Linnea Hanell

Förändringens ord: Samtidshistoriska nyord om miljö, klimat och omställning..... 202

Anne-Sylvie Horlacher

Requesting assistance: How citizens shape action in emergency calls to the police... 223

Maria Håkansson Ramberg

Validitetsaspekter vid bedömning av elevers skriftliga kompetens i tyska: Relationen till en B1-nivå..... 248

Sergej Ivanov, Annelie Johansson & Christian Waldmann

Digital källhantering i framställning av ett examensarbete..... 269

Gunilla Jansson

Translanguaging practices in elderly care..... 290

Birgitta Ljung Egeland, Jenny Rosén, Jenny Bergström, Annika Norlund Shaswar, Åsa Wedin & Anna Winlund

Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter: Dilemman vid studier med vuxna och ungdomar med kort tidigare skolbakgrund..... 309

Lina Nyroos & Maria Eklund Heinonen

Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning..... 330

Pär Sehlström

Educational attainment of Swedish upper secondary students with and without reading difficulties..... 349

Klara Skogmyr Marian, Melissa Juillet, Fanny Forsberg Lundell & Simona Pekarek Doehler

Combining longitudinal CA and automatic extraction methods in SLA: Opportunities and challenges..... 376

Boglárka Straszer, Sari Vuorenpää & Lili-Ann Wolff

Rektor för modersmålslärare och studiehandledare: Ett komplext skolledaruppdrag i ett hållbarhetsperspektiv..... 403

Gunlög Sundberg & Julia Prentice

SweLL: En svensk inlärarkorpus..... 428

Författarpresentationer / Author presentations..... 453

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 7–16
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Tillämpad språkvetenskap – i en föränderlig tid

Maria Rydell[1], Gunlög Sundberg[1], Marie Nelson[1], Mårten Michanek[1], Susan Sayehli[1] & Klara Skogmyr Marian[1]

[1]Stockholms universitet

ASLA – tillbaka i Stockholm

Nästa år, 2024, firar ASLA:s moderorganisation AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée* eller *International Association of Applied Linguistics*) 60 år som organisation. Vad som kanske är mindre känt är att beslutet om att skapa den internationella organisationen för tillämpad språkvetenskap togs på ett möte på Stockholms universitet den 22–25 oktober 1963. De som träffades var en rådgivande expertgrupp till Europarådet, som under 1963 startade en rad projekt för att ta tillvara moderna rön och metoder och förnya undervisningen i moderna språk i Europa (Trim, 2002, s. 9). Europarådssymposiet i Stockholm behandlade den nya audiovisuella teknikens roll för undervisningen i moderna språk, och särskilt vilken roll den tillämpade språkforskningen skulle kunna spela vid universitet och högskolor (Granfeldt, 2017; Granfeldt & Gunnarsson, 2016, s. 167; Trim, 2002, s. 9). Att språkvetenskap i ett akademiskt sammanhang inte bara borde ses som allmän eller teoretisk, utan även införliva ett tillämpat perspektiv var avgörande för den diskussion som fördes. Året efter mötet i Stockholm, 1964, bildades AILA. Den första världskongressen hölls samma år i Nancy, Frankrike.

En av de aktiva deltagarna i Stockholmsmötet var romanisten Max Gorosch, som introducerade termen *tillämpad* i Sverige. Han fick vid ett symposium i främmande språk 1964 i uppdrag ”att fullfölja arbetet med att stifta en svensk avdelning av AILA” (Gorosch, 1979, s. 10). Den svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, ASLA, (*Association suédoise de linguistique appliquée*) tillkom samma år genom informella möten och en interimstyrelse, men föreningen konstituerades formellt först 1966. ASLA utgjorde då en av fem nationella organisationer, som idag har vuxit i antal till 35. ASLA:s första ordförande var Bertil Malmberg i Lund, professor i såväl fonetik som allmän

språkvetenskap. Max Gorosch var föreningens sekreterare och vid den tiden föreståndare för Avdelningen för Tillämpad Språkvetenskap vid Institutionen för allmän och tillämpad språkvetenskap, en institution som hade grundats 1962 på det nybildade universitetet i Stockholm. Etiketten *tillämpad* försvann dock då flera avdelningar samlades inom Institutionen för lingvistik 1965 (Elert, u.å.).

Utifrån denna tillbakablick publicerar vi på dagen 60 år efter mötet i Stockholm, den 25 oktober 2023, den 30:e volymen i ASLA:s skriftserie.

Tillämpad språkvetenskap

Språkvetenskapliga studier har en lång historia som kan spåras tillbaka till antiken. När den tillämpade språkvetenskapen ska börja ses som en egen disciplin är dock mer omdiskuterat (se t.ex. de Bot, 2015). Catford (1998) nämner den polsk-ryska lingvisten Jan Baudouin de Courtenay, som i sina publicerade föreläsningar från 1870 lyfte fram den tillämpade sidan av språkvetenskapen, samt Henry Sweets bok från 1899 vid namn *The Practical Study of Languages,* som några av de tidigaste exemplen. Oomtvistat är däremot att den tillämpade språkvetenskapen fick en stark expansion under efterkrigstiden. AILA:s tillblivelse 1964 speglar såväl teoretiska som metodologiska förändringar i den starka utveckling av språkvetenskapen som skedde då. Förändringen synliggjordes exempelvis i Dell Hymes teoretiska bidrag och ställningstaganden om vad en språkvetare bör studera: språket i bruk (1962, 1963). Även den brittiska lingvisten Pit Corder, som var AILA:s ordförande på 1970-talet, bidrog på många sätt till att stärka och sprida den tillämpade språkvetenskapen som forskningsfält i dess tidiga skede (1973).

Tillämpad språkvetenskap innefattar en mängd olika språkvetenskapliga discipliner, metoder, teorier och intressen. I Sverige har benämningen *tillämpad språkvetenskap* inte fått samma fäste som den engelska motsvarigheten *applied linguistics* som är mer spridd och förekommer som namn på institutioner på universitet och som namn på tidskrifter. Att etablera tillämpad språkvetenskap som ett eget universitetsämne i Sverige med tillhörande institutioner var dock ett mål när ASLA bildades (Granfeldt & Gunnarsson, 2016). Det är ett mål som inte kan sägas ha infriats, vilket troligtvis också påverkat hur allmänspridd benämningen *tillämpad språkvetenskap* är på svenska (Granfeldt, 2017). Som forskningspraktik och forskningsfält är dock den tillämpade språkvetenskapen högst levande i Sverige.

Den stora spridningen och utvecklingen av tillämpad språkvetenskap har vid det här laget alltså en relativt lång tradition. Både AILA, ASLA och ledande tidskrifter inom fältet har uppmärksammat aktningsvärda jubileer och det finns idag flera intressanta historiska tillbakablickar och reflektioner över fältets tillblivelse och utveckling (se t.ex. Catford, 1998; Cook & Wei, 2009; de Bot, 2015; Granfeldt, 2017; Widdowson, 2000) samt en mängd översiktsvolymer som också försöker rama in fältet (se t.ex. Davies & Elder, 2004; Kaplan, 2010; Simpson, 2013). I den anglosaxiska traditionen är *applied linguistics* starkt förknippat med lärande av ett andraspråk eller främmande språk. Det märktes även vid ASLA:s tillblivelse då ASLA definierades som ”en språkvetenskaplig förening för språklärare” (Granfeldt, 2017, s. 9). Med tiden har dock intresseområdet breddats och ett annat genomgående tema för tillämpad språkvetenskap är språkanvändning (Gunnarsson & Granfeldt, 2016). I boken *A History of Applied Linguistics* (2015) beskriver Kees de Bot ett brett och vitalt fält där det inte finns någon enhetlig definition av vad tillämpad språkvetenskap är. I boken intervjuas 40 ledande forskare inom fältet och fram träder en bild där de deltagande forskarna är oense om i vilken grad det behövs en välavgränsad definition och vad ”tillämpad” egentligen betyder. Kees de Bot förankrar själv benämningen *applied linguistics* tydligt i flerspråkighetsfältet och definierar tillämpad språkvetenskap som “the study of the development and use of multiple languages” (2015, s. 4), samtidigt som många av de intervjuade forskarna i boken har en bredare definition liknande AILA:s. AILA definierar nämligen fältet som forskning med fokus på “practical problems of language and communication” som kan undersökas med olika språkvetenskapliga teorier och metoder (AILA, u.å.). Tidskriften *Applied Linguistics* definierar på sin hemsida på liknande sätt sitt område som “research into language with relevance to real world issues”, vilket återkommer i ASLA:s stadgar där det står att föreningen syftar till att ”främja språkvetenskaplig forskning med anknytning till praktiska språkproblem i samhället”. Det är också en definition vi lutade oss mot när vi valde konferenstemat *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.*

Även om definitionerna alltså varierar, kan nog alla som är verksamma inom fältet enas kring att tillämpad språkvetenskap är ett brett och tvärvetenskapligt fält där språkvetenskapen ofta samsas med teorier och metoder från andra ämnen som sociologi, psykologi och utbildningsvetenskap. Intresseområdena innefattar, men begränsas inte till, språkinlärning, språkanvändning, litteracitet, språklig variation, flerspråkighet och språkpolicy (se även AILA, u.å.). 60 år efter AILA:s grundande präglas forskningen inom ASLA tydligt av denna breda förståelse av

tillämpad språkvetenskap som forskningsfält, där även tvärdisciplinära arbeten har fördjupats.

Även samhället har genomgått stora förändringar sedan 1960-talet, liksom flerspråkigheten på såväl individ- som samhällsnivå. Exempelvis har Sverige nu en språklag (SFS 2009:600) som värnar om både svenskans ställning och flerspråkigheten i samhället. Dagens samhälle präglas av flerspråkighet på flera sätt genom t.ex. inhemska minoriteter, migration och ett internationaliserat studie- och arbetsliv. Samtidens befolkning präglas alltså av mångfald. Som exempel kan nämnas att cirka 20 procent av Sveriges befolkning är född utomlands och att drygt 28 procent av alla elever i grundskolan var berättigade till modersmålsundervisning läsåret 22/23 (SCB, 2023; Skolverket, 2023). Dagens tillämpade språkforskning avspeglar i mångt och mycket samhällets språkliga mångfald och frågor som både samhälle, organisationer och individer ställs inför. Följaktligen kan man skönja ett skifte av fokus från AILA:s tidigaste inriktning på undervisning i moderna språk till flerspråkiga personers och inlärares behov och användning av andraspråk och modersmål.

Flerspråkighet är ett tema som genomsyrar de flesta bidrag i volym nummer 30. Det var också det vetenskapliga framtidsområde inom ASLA som flest deltagare röstade fram vid en panel på ASLA:s 50-årsjubileum och konferens 2016 (Granfeldt, 2017). Det är dock viktigt att notera att inte alla bidrag i volymen rör flerspråkighet – fältet är bredare än så. Sammantaget uppmärksammar bidragen i ASLA:s volym 30 flera viktiga samhällsfrågor som rör det flerspråkiga samhället i en föränderlig värld – barn, unga och vuxnas lärande och utbildning, etiska överväganden i forskning och språk kopplat till samhälleliga utmaningar. Bidragen i konferensvolymen visar på en bredd både i de frågeställningar som adresseras och genom de metoder och teorier som tillämpas. Temana i konferensvolymen går i varandra, som så ofta, men vi vill i det följande lyfta fram några karaktäristiska drag som kan säga något om utvecklingen inom det tillämpade språkvetenskapliga fältet.

Bidragen i volym 30

Bidragen i volym 30 diskuterar på olika sätt praktiska problem och frågeställningar kopplade till språkanvändning i samhället. Vi presenterar här en kort översikt över de publicerade bidragen samt plenarföreläsarna och en inbjuden panel med anknytning till konferenstemat. Inom tillämpad

språkvetenskap har det traditionellt sett funnits en stark koppling till **språkutveckling, språkanvändning** och **bedömning i utbildnings-sammanhang**, vilket också märks i ASLA:s volym 30. Det gäller Saga Bendegard, Josefin Lindgren och Anne Palmérs studie om skriftspråklig utveckling i åk 3 och skillnader i textlängd och syntaktisk komplexitet i 9-åringars berättande och beskrivande texter, Linda Erikssons studie om Engelska 7 och dess betydelse för elevernas läsförståelse och förberedande roll för högre studier, Maria Håkansson Rambergs studie om validitet och bedömning av skriftlig färdighet i tyska på gymnasienivå i förhållande till den europeiska referensramen, Lina Nyroos och Maria Eklund Heinonens studie om hur högskolelärare reflekterar över andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning och i Pär Sehlströms studie om fördelningen av elever med och utan lässvårigheter mellan grupper med höga och låga betyg i kärnämnen på gymnasiet. Ett bidrag som rör övergångar är Linda Febring och Alastair Henrys studie om arbetsintegrerad sfi-utbildning som diskuterar **samverkan mellan utbildning och arbetsliv**. Boglárka Straszer, Sari Vuorenpää och Lili-Ann Wolff diskuterar utbildning och flerspråkighet ur ett mer övergripande perspektiv genom att studera organisatoriska villkor och kulturell och social hållbarhet utifrån intervjuer med en rektor för modersmålsundervisning och studiehandledning.

En del av bidragen som berör språkanvändning i utbildningssammanhang har ett tydligt fokus på **digitala verktyg**. I volymen representeras temat av Kent Fredholm som använt skärminspelningar för att analysera flerspråkig användning av Google Translate och språkväxlingens funktioner för skriftlig framställning på spanska som främmande språk/L3, medan Sergej Ivanov, Annelie Johansson och Christian Waldmann, genom att bland annat studera tangentbordsloggning, diskuterar digital källhantering och dess pedagogiska konsekvenser i framställning av ett examensarbete. Även Sabine Gosselke Berthelsen och Mikael Roll diskuterar digitala resurser i språkinlärning. Med utgångspunkt i beteende-, neurofysiologiska och produktionsdata diskuterar de hur datorstödd träning kan bidra till inlärningen och automatiseringen av kontraster i prosodin som annars ofta är svåra att uppfatta för andraspråksinlärare. Att även arbetet på tolkområdet förändras fick vi insikter om genom plenarföreläsningen *On demand and in the cloud: Examining the changing role of technologies in interpreting workflow* där Sabine Braun beskrev tolkars nya arbetssituation inom distanstolkning. De nya metodologiska möjligheterna för utveckling av **forskningsmetoder** i samband med digitaliseringen präglar flera bidrag. Här syns en tråd från AILA:s tillblivelse, då ju nya ”tekniska hjälpmedel” bidrog till att AILA bildades. Gunlög Sundberg och

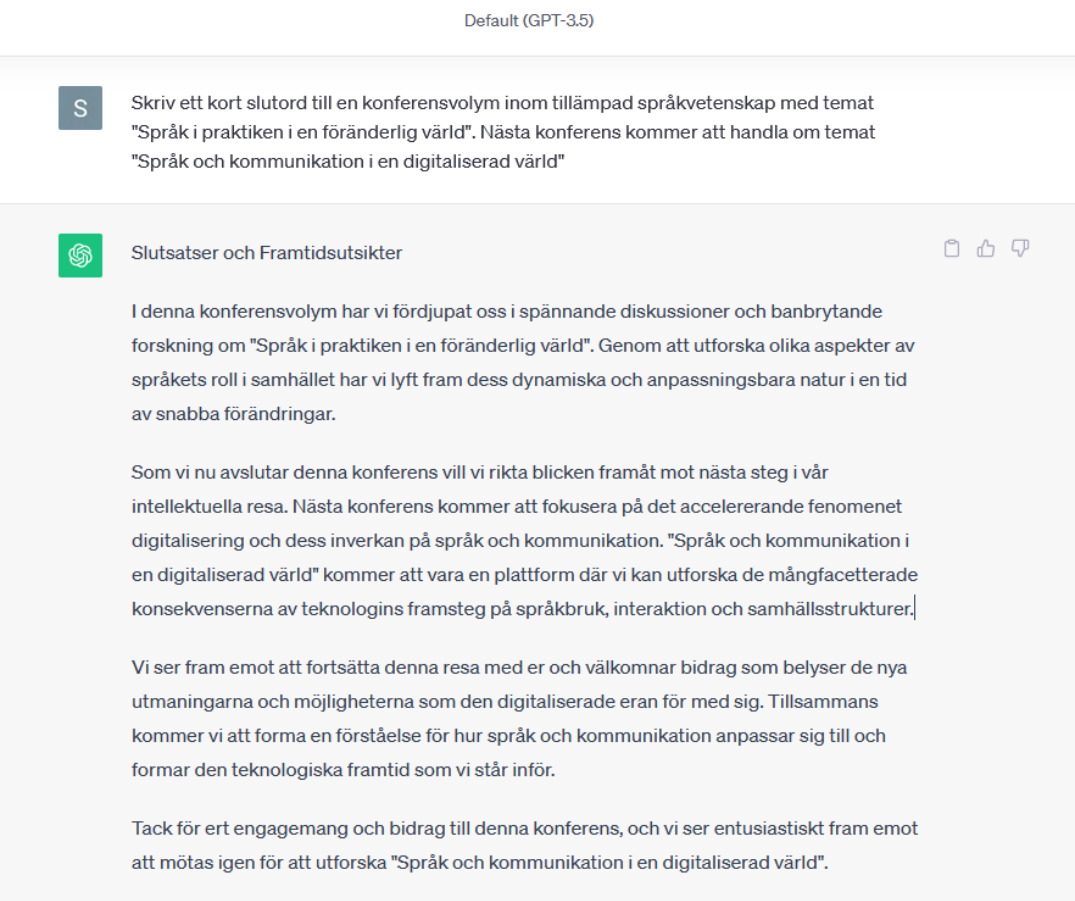
Julia Prentice diskuterar teoretiska och metodologiska aspekter i samband med utvecklingen av inlärarkorpusen SweLL och hur digitala inlärarkorpusar kan bidra till forskningen om språkanvändning och språkutveckling. Ett annat bidrag som behandlar metod är Klara Skogmyr Marian, Melissa Juillet, Fanny Forsberg Lundell och Simona Pekarek Doehlers som kombinerar longitudinell CA med metoder från korpuslingvistik och UBA (Usage Based Approaches). Forskarna diskuterar hur kombinationen av metoder kan ge nya perspektiv på andraspråksinlärning utifrån exemplet franska som L2. Jonas Granfeldt höll ett plenarföredrag om användning av appar i mobiltelefonen för datainsamling med rubriken *Vilket språk använde du nyss? – Erfarenhetsinsamling som metod för att undersöka exponering för och användning av språk i vardagslivet. Insikter från LANG-TRACK-APP-projektet*.

Precis som i det internationella forskningsfältet kan vi se att ASLA även rymmer bidrag som behandlar **språkanvändning i samhälls- och arbetsliv**. Detta intresseområde representeras i volymen bland annat av Mattias Aronssons studie som beskriver översättares olika val av översättningsmetoder och hur dessa val förändras över tid i översättningen av fransk vislyrik, av Maria Cervin-Ellqvist, Stina Johansson, Maria Persson, Carina Sjöberg Hawke och Raffaella Negrettis studie om populärvetenskaplig kommunikation och vilka forskningsområden som kommuniceras om och varför samt av Anne-Sylvie Horlachers studie av hur medborgare formulerar sig i samtal till en larmtjänst och hur olika uttryckssätt påverkar i vilken grad inringarna tilldelas en utsänd polisbil i situationer som inte är livshotande. Från fältet vård och omsorgsarbete återfinns Moa Hagafors studie om hur rekommendationer utformas i läkare-patientsamtal och hur patienter förhåller sig till läkares medicinska auktoritet, liksom Gunilla Janssons studie om transspråkande i äldreomsorgen och transspråkandets kommunikativa funktioner och möjligheter i en miljö där det ofta finns begränsningar vad gäller tillgång till ett gemensamt språk.

Etiska överväganden och **språkvetenskapens roll i samhälleliga utmaningar** är andra aktuella teman som konferensen belyste. De lyftes exempelvis fram av Martha Sif Karrebæk i plenarföreläsningen *Sprogideologiske perspektiver på retstolkning*. Frågorna diskuterades även i två välbesökta panelsamtal. Dels gjordes det i den inbjudna panelen *Språkvetenskap och politik i ett föränderligt samhälle* där Anna-Malin Karlsson och Linus Salö, båda forskare vid Institutionen för svenska och flerspråkighet (SU), diskuterade forskares ansvar i samhällsdebatten och relationen mellan språkvetenskap och politik tillsammans

med Martin Sundin, generaldirektör för Institutet för språk och folkminnen, och Erik Nilsson, tidigare statssekreterare vid Utbildningsdepartementet. Dels behandlades dessa frågor i panelen *Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter* där Birgitta Ljung Egeland, Jenny Rosén, Jenny Bergström, Annika Norlund Shaswar, Åsa Wedin och Anna Winlund (se Ljung Egeland m.fl.) diskuterade etiska dilemman vid etnografisk forskning med sårbara grupper. En annan stor samhällsutmaning är klimatkrisen. Linnea Hanell diskuterar i sitt bidrag nyord kopplade till ekologisk hållbarhet och diskuterar förhållandet mellan ord och handling. Med tanke på klimatomställningen är den relativt nya forsknings-inriktningen *ekolingvistik* något vi troligtvis kommer att se mer av i framtiden.

Något vi vet att vi kommer att höra mer om i en nära framtid är nästa ASLA-symposium som organiseras av Högskolan Dalarna 2024 med temat *Språk och kommunikation i en digitaliserad värld*. Vad passar då bättre än att ge vår nya bekantskap ChatGPT avslutningsordet i detta inledningskapitel?



Referenser

AILA. Association Internationale de Linguistique Appliquée https://aila.info/(hämtad 16 oktober 2023)

Applied Linguistics. https://academic.oup.com/applij (hämtad 15 oktober 2023)

Corder, P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin Education.

Catford, J. C. (1998). Language Learning and Applied Linguistics: A Historical Sketch. *Language Learning*, 48(4), 465–496.

Cook, V. & Wei, L. (2009). Applied linguistics and language teaching in the 21st century. I V. Cook & L. Wei (Red.), *Contemporary Applied Linguistics. Vol. 1*. Bloomsbury Publishing.

Davies, A. & Elder, C. (2004). *The handbook of applied linguistics*. Blackwell Publishing.

de Bot, K. (2015). *A history of Applied Linguistics. From 1980 to the present*. Routledge.

Elert, C-C. (u.å.) *Lingvistik (Fonetik, Allmän språkvetenskap och Tillämpad språkvetenskap) vid Stockholms universitet (Stockholms högskola) före 1967*.

Gorosch, M. (1979). ASLA:s tillblivelse och tio första år. *ASLA information, 5*(3), 10–14.

Granfeldt, J. (2017). ASLA 50 år. Ett samtal om tillämpad språkvetenskap – då, nu och i framtiden. 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, Uppsala University, 21–22 April 2016] (s. 8–12). ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap.

Granfeldt, J., & Gunnarsson, B-L. (2016). ASLA: Association Suédoise de Linguistique Appliquée. *European Journal of Applied Lingusitics, 4*(1), 165–171. DOI 10.1515/eujal-2015-0030

Hymes, D. H. (1962). The Ethnography of Speaking. I T. Gladwin & W. C.Sturtevant (Red.), *Anthropology and Human Behavior* (s. 13–53). Washington, DC: Anthropology Society of Washington

Hymes, D. H. (1963). Toward a history of linguistic anthropology. *Anthropological Linguistics, 5*(1), 59–103.

Kaplan, R. B. (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press.

SCB. (2023). *Folkmängd efter födelseland 1900-2022*. https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/ (hämtad 16 oktober 2023).

Simpson, J. (2010). *The Routledge handbook of applied linguistics*. Routledge.

Skolverket. (2023). *Elever i grundskola med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA) läsåren 2017/18-2022/23*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&omrade=Skolor%20och%20elever&lasar=2022/23&run=1 (hämtad 15 oktober 2023)

SFS 2009:600 *Språklag*

Trim, J. L. M. (2002). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International co-operation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Council of Europe. Language Policy Division.

Widdowson, H. G. (2000). On the Limitations of Linguistics Applied. *Applied Linguistics, 21*(1), 3–25.

Kontakt

Maria Rydell
maria.rydell@su.se

Gunlög Sundberg
gunlog.sundberg@su.se

Marie Nelson
marie.nelson@su.se

Mårten Michanek
marten.michanek@su.se

Susan.Sayehli
susan.sayehli@biling.su.se

Klara Skogmyr Marian
klara.skogmyr-marian@su.se

Vänligen citera som:

Rydell, M., Sundberg, G., Nelson, M., Michanek, M., Sayehli, S., & Skogmyr Marian, K. (2023) Tillämpad språkvetenskap – i en föränderlig tid. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 7–16). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 17–38
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Fransk chanson i svensk översättning: Georges Brassens och Jacques Brel

Mattias Aronsson[1]

[1]Högskolan Dalarna

Abstract

Studien behandlar Georges Brassens och Jacques Brels vislyrik i svensk översättning. Undersökningsmaterialet består av tio översättningar av Brassens sånglyrik och tio översättningar av Brels sånger, med tillhörande källtexter. Artikeln vill besvara följande forskningsfrågor: Vilka översättningsmetoder har använts när Brels och Brassens vislyrik har överförts till svenska? Går det att identifiera någon förändring över tid? Om en sådan förändring går att identifiera, vad kan den i så fall bero på? Som klassifikationssystem används Johan Franzons modell för typologisering av sångöversättningar. Resultatet visar att en knapp majoritet av måltexterna tillhör den mest källtexttrogna översättningsmetoden, som Franzon kallar ”Nära-nog-översättning”. Därutöver hittades även exempel på varianterna ”Perspektivbytesöversättning”, ”Poängtransponering” och ”Helt ny textskrivning”. Inga texter av kategorierna ”Enstaka-ord-bygge” och ”Fonetisk kalkering” kunde hittas i materialet. Utvecklingen har gått från relativt fria måltexter till mer källtexttrogna översättningar och en tydlig brytpunkt kan identifieras i början av 1980-talet. Den ökade källtexttrogenhet som då inträdde förklaras dels av ändrade förutsättningar på den svenska marknaden för översättning av sånglyrik, dels av den konsekrationsprocess som de båda franskspråkiga vispoeterna då var föremål för i målspråkslandet.

Inledning

Georges Brassens och Jacques Brel är två av de mest kända representanterna för fransk chanson under efterkrigstiden. Som har visats i tidigare studier är de också de franskspråkiga vispoeter vars sånger flitigast har översatts och sjungits in på fonogram av svenska artister, med ett trettiotal översatta sånger för Brassens vidkommande (Aronsson, 2021a, s. 35) och ett drygt femtiotal för Brel (Aronsson, 2021b, s. 75). Syftet med den här studien är att besvara följande forskningsfrågor: Vilka översättningsmetoder har använts när Brels och Brassens

vislyrik har överförts till svenska? Går det att identifiera någon förändring över tid? Om en sådan förändring går att identifiera, vad kan den i så fall bero på? Som klassifikationsmetod använder jag mig av Johan Franzons (2016, s. 6–7; 2021, s. 83–121) system för typologisering av sångöversättningar. Franzon skiljer mellan sex olika kategorier av översättningsmetoder enligt en modell som går från den mest källtexttrogna varianten, kallad ”Nära-nog-översättning”, till de fall där måltexten inte uppvisar någon som helst likhet med originaltexten, ett fenomen som han benämner ”Helt ny textskrivning”.

Nedan följer en kort genomgång av studiens material och ett avsnitt där tidigare forskning om översättning av sånglyrik presenteras. Därefter finner läsaren en resultatredovisning och en diskussion där undersökningsmaterialet sätts i samband med de båda vispoeternas konsekration i målspråkslandet, samt med utvecklingen på marknaden för översatt sånglyrik i Sverige. För att bättre förstå studiens resultat diskuteras det i relation till de olika förutsättningar för sångöversättning som har varit för handen under den aktuella tidsperioden. I avslutningen jämförs resultatet med de slutsatser som Franzon (2021) kom fram till i sin undersökning.

Studiens material

Föreliggande studie bygger på ett material bestående av tio översättningar av Georges Brassens sånglyrik med tillhörande källtexter (numrerade 1–10) och lika många översättningar av Jacques Brels sånglyrik (numrerade 11–20). Måltexterna har valts ut för att representera en så stor tidsmässig spridning som möjligt, alltifrån de allra första svenska översättningarna av de båda sångpoeternas visor på 1950- respektive 1960-talet, till de senaste översättningarna på 1990- och 2000-talen.[1] Ett annat kriterium har varit att försöka få till stånd en så stor spridning som möjligt också vad gäller översättare. Detta för att minimera en eventuell påverkan från enskilda individers översättningspreferenser. Intentionen lyckades fullt ut, eftersom samtliga tjugo måltexter som presenteras i studien har olika översättare.

Tidigare forskning

Avsnittet om tidigare forskning inleds med en översiktlig introduktion av forskningsfältet för översättning av sånglyrik. Därefter följer en presentation av

studiens teoretiska grund i form av Franzons (2016, 2021) system för klassificering av sångöversättningar.

Översättning av sånglyrik

Sånglyrik är en textgenre som ställer särskilda krav på översättaren. Apter och Herman (2016, s. 14) poängterar att den existerande musiken utgör en utmaning i sig. De slår fast: ”In order to fit the music, a singable translation must sacrifice some literality, some meaning”. Mer specifikt utgörs den extra svårigheten av de begränsningar som den ”icke-verbala koden” i källtexten (till exempel melodi, tonart, ackordföljder och rytm) för med sig för måltexten. Low (2005, s. 187) skriver:

> It follows that song-translating is significantly different from most interlingual translating (e.g. poetry translation). This is particularly true of the devising of singable translations: here the TT [target text] – the verbal message in the new code – is intended specifically to be transmitted simultaneously with the very same non-verbal code that accompanied the ST [source text].

Ännu i början av 2000-talet var översatt sånglyrik ett relativt outforskat område, även internationellt (se Franzon, 2008; Mateo, 2012). Sedan dess har forskningsfronten dock genomgått en stark utveckling. Viktiga pionjärverk inom fältet har publicerats av Apter och Herman (2016), Franzon m.fl., red. (2021), Gorlée, red. (2005), Low (2017), Minors, red. (2013) samt Susam-Sarajeva, red. (2008). Franzon (2008) konstaterar att sånglyrik översätts av olika anledningar, till exempel för att reproduceras i skrift i CD-konvolut eller i samband med undertextning av filmer, TV-program eller operauppsättningar, och den översätts också för att framföras vokalt inför publik och på skiva. Det är den senare kategorin översättningar som är av intresse för föreliggande studie, och där är ”sångbarheten” (*singability*) en ytterst viktig faktor. Franzon (2010) poängterar att översättning av sånglyrik är en konst som befinner sig ”mellan respekt och slagkraft”, vilket är ett resonemang som går att koppla till den eviga avvägningen mellan fria och mer källtexttrogna översättningslösningar. Det specifika vad gäller textgenren sånglyrik är, som redan nämnts, att sångens ”icke-verbala kod” skapar speciella utmaningar för översättaren. Franzon (2010, s. 55) hävdar att översättning av sånglyrik är en aktivitet som kräver ett betydande mått av frihet gentemot originaltexten, och att genren i sig utgör ”en utmaning mot tanken att översättarens främsta uppgift är semantisk exakthet”.

Vissa översättningar av franska chansoner har redan varit föremål för forskarsamfundets intresse. Det gäller då engelska översättningar av Jacques Brels verk (Tinker, 2005) och italienska översättningar av Georges Brassens sånger (Abbrugiati, 2011; Pruvost, 2017). Däremot har de *svenska* översättningarna av denna textgenre ännu inte rönt något större intresse från akademiskt håll, med undantag för Rhedins (2017) undersökning av Barbro Hörbergs tolkningar av den franska artisten Barbaras sånger, samt mina egna studier inom fältet (Aronsson, 2021a, 2021b).

System för klassificering av sångöversättningar

Johan Franzon presenterar ett klassifikationssystem speciellt utformat för översättning av sånglyrik. Hans typologi består av sex kategorier som går från den mest källtexttrogna varianten (a) till de fall där måltexten inte uppvisar någon som helst semantisk likhet med originaltexten (f). De svenska termerna nedan har hämtats från Franzon (2016, s. 6–7) och den engelska terminologin återfinns i en senare studie (Franzon, 2021, s. 83–121). Franzon applicerar själv modellen på engelskspråkig populärmusik men det går också utmärkt att tillämpa den på franskspråkiga källtexter. Nedan följer en kortfattad genomgång av Franzons sex översättningsmetoder.

(a) Nära-nog-översättning (Near-enough translation)

Karakteristiskt för den mest källtexttrogna översättningsvarianten av sånglyrik är att närheten till källtexten inte skrivs fram som absolut, utan snarare som relativ. Måltexten måste ligga ”tillräckligt” nära källan (*near enough*), men översättaren har samtidigt ett visst spelrum och kan därmed tillåta sig vissa friheter gentemot originalet. Förändringar som tillåts inom ramen för den här översättningsmetoden rör exempelvis semantiska skillnader på mikronivå som exempelvis generaliseringar och expliciteringar (Franzon, 2021, s. 94). Skillnaderna kan vara återkommande, men de måste förbli av mindre betydelse för helheten om en måltext ska kunna sorteras in i denna kategori.

(b) Perspektivbytesöversättning (Perspective-shift translation)

I den här översättningskategorin har vissa aspekter av källtexten bevarats, samtidigt som andra betydelsefulla aspekter har förändrats. Franzon (2021, s. 99) nämner till exempel perspektivskiften där historien i måltexten berättas ur ett annat perspektiv än vad som är fallet i originaltexten. Ett vanligt förekommande fenomen är ett förändrat könsperspektiv (*gender transposition*) där berättarens (eller en annan viktig huvudpersons) kön har ändrats i översättningen.

(c) Poängtransponering (Lyrical hook transposition)

Måltexten är här fortfarande tydligt baserad på en viss källtext, men den har lika tydligt förändrats jämfört med originalet. Förändringarna berör centrala aspekter som miljöbeskrivningen (*the setting*), berättelsens ämne (*the subject matter*) eller dess grundförutsättningar (*the premises of the story*) (Franzon, 2021, s. 101). Till måltexten överförs då endast källtextens titelfras och/eller refräng, det vill säga det som utgör dess viktigaste poäng (*lyrical hook*).

(d) Enstaka-ord-bygge (Single-phrase spinoff)

Här är det frågan om en översättning som delvis bygger på en utländsk originaltext, men där den huvudsakliga inspirationen kommer någon annanstans ifrån. Den princip som länkar måltexten till källtexten kallar Franzon (2021, s. 107) för ”lösryckt trohet” (*random fidelity*) gentemot originalet. Översättaren skapar en måltext utifrån en enskild fras i källtexten och tar sig därmed avsevärda friheter eftersom endast brottstycken av den ursprungliga sångtexten överförs till målspråket. Franzon (2021, s. 107) förklarar: ”In a *single-phrase spinoff*, the TL lyricist has taken only fragments from the source lyrics and has spun her/his lyrics around them”.

(e) Fonetisk kalkering (Phonetic calque)

Den här översättningskategorin bygger på principen att de fonetiska ljuden i en popsång ibland är viktigare för lyssnaren än vad det semantiska innehållet i texten är. Därför kan en imitation av de fonetiska ljuden i källtexten i vissa fall vara att föredra framför att överföra dess semantiska innehåll. Denna översättningsmetod kan, enligt Franzon, kombineras med vilken som helst av de ovanstående kategorierna.

(f) Helt ny textskrivning (All-new target lyrics)

Med denna sista kategori i Franzons klassifikationssystem har vi nått fram till den yttersta punkten på kontinuumet källtexttrogenhet – frihet, det vill säga en situation där måltexten inte längre uppvisar någon som helst semantisk likhet med originalet. Översättaren som använder sig av den här metoden skriver alltså en helt ny text baserad på originalsångens melodi. Franzon förklarar att metoden har använts under lång tid och av vitt skilda anledningar. Exempelvis har profana sånger försetts med andliga texter för att användas i religiösa sammanhang. I Sverige var tillvägagångssättet vanligt förekommande också i revy- och cabaretbranschen, i synnerhet under första hälften av 1900-talet. Franzon (2021,

s. 113) skriver: ”The clearest examples – in my Swedish data – are from the first part of the 20th century, when a big share of all-new target lyrics stems from the then-current tradition of revues and cabarets, whose producers used foreign hit tunes as mere melody vehicles”. Som vi kommer att se i resultatredovisningen nedan förekommer den här måltextkategorin även i föreliggande studies undersökningsmaterial.

Resultatredovisning

Nedan följer en genomgång av de tjugo undersökta sångerna, tillsammans med en kort motivering av min klassificering av varje måltext utifrån Franzons typologi. Jag börjar med Georges Brassens visor, presenterade i kronologisk ordning utifrån måltexternas tillkomst.

Måltext 1: ”Brave Margot” (svensk text Karl Gerhard, 1955) – Källtext: ”Brave Margot” (1952)

Måltexten följer mycket troget det franska originalet. Historien som berättas är densamma som i källtexten och komiken likaså. Flickan Margots avväpnande naivitet charmar karlarna i byn, som samlas för att tjuvkika när hon blottar barmen för att ge di åt sin katt. Kvinnlig nakenhet i lantlig miljö förväntades alltså fascinera den svenska publiken på samma sätt som originalversionen hade roat den franska. Måltextens likheter med källtexten är sådana att den förs till den första av Franzons kategorier: (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 2: ”Djävulens sång” (svensk text Lars Forssell, 1959) – Källtext: ”Le gorille” (1952)

Det rör sig här om två helt olika berättelser som inte har någonting gemensamt förutom melodin. Brassens historia om en gorilla som rymmer från sin bur på zoo och utnyttjar friheten till att våldta en brottmålsdomare ersätts i Forssells version av en monolog av djävulen. Slutsatsen blir att måltexten sorteras in i kategorin (f) Helt ny textskrivning.

Måltext 3: ”Alices snaps” (svensk text Cornelis Vreeswijk, 1973) – Källtext: ”Chanson pour l’Auvergnat” (1954)

Det rör sig här om samma princip som i ”Djävulens sång” ovan. Av den franska originalvisan återstår endast melodin. Den svenska översättaren och artisten Cornelis Vreeswijk har använt sig av Brassens sång om en vänlig man från Auvergne för att berätta en helt annan historia, om en alkoholindränkt kräftskiva

och sexuellt utnyttjande. Klassificeringen blir med nödvändighet (f) Helt ny textskrivning.

Måltext 4: ”Den stora maskeraden” (svensk text Dan Berglund, 1979) – Källtext: ”Chanson pour l’Auvergnat” (1954)

Även här har översättaren-artisten använt Brassens melodi för att berätta en helt ny historia, en surrealistisk dröm som samtidigt fungerar som en antirojalistisk och samhällskritisk kommentar, i den anda som karakteriserade den progressiva svenska musikrörelsen under 1970-talet. Måltexten uppvisar därmed ingen likhet med originalet. Klassificering: (f) Helt ny textskrivning.

Måltext 5: ”Min första tjej” (svensk text Ture Ivar Dahlberg, 1980) – Källtext: ”La première fille” (1954)

Som redan titeln antyder uppvisar måltexten i det här fallet betydande likheter med källtexten. Vid närmare betraktande kan man emellertid även identifiera en hel del skillnader. Berättarens minne av den första flickan framstår i den svenska texten som charmigt barnsligt och intimiteten dem emellan begränsas till ”en liten slängkyss”. I originaltexten målas en betydligt vuxnare relation upp. Berättarrösten anspelar på sexdebuten och hävdar att det inte spelar någon roll om flickan i fråga var ärbar (”fille honnête”) och oskuld (”pucelle”) eller ett fnask (”putain”). Minnet sägs under alla omständigheter vara oförglömligt. Med anledning av de uppenbara likheter som finns mellan källtext och måltext, men också med hänsyn till den viktiga perspektivförskjutning som har redogjorts för ovan, förs denna översättning till den andra gruppen i Franzons typologi: (b) Perspektivbytesöversättning.

Måltext 6: ”Flickan och källan” (svensk text Thorstein Bergman, 1984) – Källtext: ”Dans l’eau de la claire fontaine” (1961)

Det rör sig här om en källtexttrogen översättning. Den pastorala badscen som målas upp i källtexten förblir densamma i måltexten. En flicka badar naken i en källa när en plötslig vindby får hennes kläder att blåsa i väg. Vokabulären är snarlik i de båda versionerna och precis som i ”Brave Margot” ovan är den manliga fascinationen för kvinnlig nakenhet det övergripande temat. Klassifikation: (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 7: ”Ökänd” (svensk text Lennart Brummer, 1986) – Källtext: ”La mauvaise réputation” (1952)

Lennart Brummer har producerat en mycket källtexttrogen svensk översättning. Originaltextens vokabulär och tematik – en outsiderfigur som inte passar in i bygemenskapen och som trakasseras av de övriga människorna på orten – är samvetsgrant reproducerade i måltexten. ”Ökänd” hör utan tvekan hemma i kategorin (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 8: ”Fyra små vedträn” (svensk text Peter Carlsson, 1994) – Källtext: ”Chanson pour l’Auvergnat” (1954)

Efter två svenska versioner från 1970-talet där inga spår av originaltexten kunde hittas (måltext 3 och 4 ovan) får ”Chanson pour l’Auvergnat” här en källtexttrogen översättning. Den svenska titelns ”fyra små vedträn” har sin motsvarighet i källtextens tredje strof och motivet med en främlings omtänksamhet återfinns i båda versionerna. Vi kan notera att den geografiska kopplingen till Frankrike försvinner i den svenska översättningen, i det att den vänlige mannen från Auvergne förvandlas till en universell ”medmänniska”. Denna generalisering i måltexten hindrar mig dock inte från att placera den i gruppen (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 9: ”Stackars Martin” (svensk text Karl-Johan Danell, 1999) – Källtext: ”Pauvre Martin” (1953)

Historien om lantarbetaren Martin överförs samvetsgrant till svenska, ända ner på lexikal nivå där översättningen framstår som mycket källtexttrogen: ”bêche” motsvaras av ”spade”, ”épaule” av ”axel”, ”chant” av ”sång”, ”âme” av ”själ”, ”courage” av ”mod”, ”champs” av ”fälten”, ”misère” av ”misär” och ”terre” översätts med ”jord”. Klassificeringen blir med självklarhet (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 10: ”Maria hör min bön” (svensk text Ola Henricsson, 2006) – Källtext: ”La prière” (1953)

I den här tionde och sista texten från Georges Brassens fatabur rör det sig ånyo om en måltext som uppvisar betydande likheter med det franska originalet. Noterbart är att den första versen innehåller dels ett exempel på principen generalisering – där källtextens ”garçon” (pojke) i måltexten motsvaras av det mer allomfattande substantivet ”barn” – dels ett exempel på den motsatta principen om partikularisering, när den generiska termen ”oiseau” (fågel) översätts med den mer specifika och artbestämda ”trast”.[2] Dessa modifikationer

ligger dock på ren detaljnivå och klassificeringen blir därför (a) Nära-nog-översättning.

Efter de tio texterna från Georges Brassens verk följer nu en redovisning av de tio exemplen på översättningar av Jacques Brels sånger. Vi börjar med den allra första svenska måltexten från 1968.

Måltext 11: ”Om du går din väg” (svensk text Patrice Hellberg, 1968) – Källtext: ”Ne me quitte pas” (1959)

Hellbergs svenska översättning behandlar samma övergripande tematik som Brels originalversion, en jagpersons fruktan för att bli övergiven av sin partner. Men när man närmare studerar de båda texterna upptäcker man att de domineras av helt olika semantiska fält. Den första versen i källtexten karakteriseras av en betoning av tidens gång, exemplifierat av verb och substantivfraser som ”s’enfuit” (flyr), ”le temps” (tiden), ”le temps perdu” (den förlorade tiden) och ”ces heures” (dessa timmar), samt en glömska som skrivs fram som positivt konnoterad. Verbet ”oublier” (glömma) används vid fyra tillfällen i versen och berättaren sätter sitt hopp till tanken att ”Il faut oublier / Tout peut s’oublier” (Man måste glömma / Allt kan glömmas bort). Denna motivsfär är helt försvunnen från måltexten som i stället karakteriseras av en sorts naturlyrisk standardrepertoar. Exempel på substantiv från första versen som inte har någon motsvarighet i Brels originaltext är ”solen”, ”fåglar”, ”blomma”, ”doft” och ”värld”. Måltexten uppvisar därmed tydliga och substantiella förändringar i förhållande till källtexten, men lika uppenbart är att den på ett generellt plan baseras på Brels franska original. Det som överförs till målspråket är den övergripande tematiken om att bli lämnad av sin partner, samt sångens titel och tillika refräng – det vill säga det som utgör källtextens nyckelpassage, dess viktigaste poäng. Jag för därför denna översättning till kategorin (c) Poängtransponering.

Måltext 12: ”Sommar varje dag” (svensk text Gert Lengstrand, 1974) – Källtext: ”Le moribond” (1961)

Denna översättning liknar mycket föregående text till sin struktur. Källtextens övergripande tematik överförs till måltexten, men med betydande skillnader inom ramen för grundtemat – en döende man som i första versen vänder sig till en gammal vän och beklagar sig över att livet snart är slut. I de följande verserna vänder sig den franska berättarrösten i tur och ordning till en präst, till rivalen Antoine och till sin fru. Endast frun finns kvar i måltexten – och porträttet av

henne har förändrats i grunden. Prästen har i den svenska versionen ersatts av berättarens far och ovännen Antoine har helt skrivits ut ur historien. I Brels franska refräng används berättartekniken framåtblick (*flashforward*) genom att berättaren blickar fram mot sin egen begravning, medan den svenska refrängen i stället använder sig av tillbakablick (*flashback*) och förstärker versernas nostalgiska återblickande. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att originalets övergripande tema har överförts till måltexten, men att betydande justeringar av innehållet också har gjorts. Därför sorteras denna översättning in i samma kategori som föregående exempel, det vill säga (c) Poängtransponering.

Värt att notera är att det här rör sig om en indirekt översättning (*relay translation*) eftersom den svenska versionen bygger på låten "Seasons in the sun", insjungen av den kanadensiska artisten Terry Jacks. Denna sång, som alltså är en engelskspråkig tolkning av samma källtext, Jacques Brels "Le moribond", var en stor internationell hit i början av 1974. Det är uppenbart att den svenska versionen, som släpptes på skiva samma år, skapades för att surfa på den engelskspråkiga sångens framgångsvåg.

Måltext 13: "Vid Molins fontän" (svensk text Hans Alfredson & Tage Danielsson, 1976) – Källtext: "Les bourgeois" (1962)

Den svenska översättningen bygger utan tvivel på Jacques Brels franska originaltext. Tematiken är densamma: ungdomlig upprorsanda hos de tre huvudpersonerna följs av förborgerligande där de i vuxen ålder får utstå samma sorts trakasserier som de i sin ungdom själva åsamkade borgarbrackorna. Utifrån denna grundläggande mall har översättarna tagit sig vissa friheter. Huvudfigurerna har fått svenska namn och historien har även flyttats geografiskt till Sverige, med tydligt framskrivna Stockholmsmiljöer som exempelvis Kungsträdgården och Operakällaren. Det rör sig således om ett exempel på en domesticerande översättning (se exempelvis Venuti, 2018, s. 18–19). Även berättelsens struktur har förändrats i det att historien i måltexten inte, vilket är fallet i det franska originalet, avslutas med de tre vännernas uppgående i borgarklassen. I stället sluts cirkeln genom att huvudpersonerna som äldre herrar återfinner upprorsandan från sin ungdom och ånyo ger sig på representanterna för borgerligheten. Denna avslutning saknas alltså i Brels originaltext. Utifrån Franzons typologi blir klassificeringen (b) Perspektivbytesöversättning.

Måltext 14: ”Amsterdam” (svensk text Marianne Gerland-Ekeroth, 1979) – Källtext: ”Amsterdam” (1964)

Det rör sig i detta fall om en mycket källtexttrogen översättning. Måltexten återger nogsamt originaltextens berättelse på såväl övergripande tematisk nivå som på en strukturell och lexikal nivå. I båda versionerna redogör berättarrösten för hur sjömännen i Amsterdams hamn sjunger, somnar, berusar sig, slåss och dör – samt hur en ny generation föds. Översättningen klassificeras därför som (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 15: ”Min barndom” (svensk text Annika Forsberg & Lars Ragnar Forsberg, 1982) – Källtext: ”Mon enfance” (1967)

Måltexten återger källtexten i detalj. Trogenheten gentemot originalet på lexikal nivå tycks i detta fall ha uppnåtts delvis på bekostnad av den lyriska slagkraften. Brels franska rim har nämligen inte överförts till måltexten, vilket är en ovanlig översättningslösning i det undersökta materialet. Principen förekommer endast i denna måltext och i den nästföljande. Klassificering: (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 16: ”Det doftar öl” (svensk text P. A. von Rosen, 1982) – Källtext: ”La bière” (1968)

Det rör sig här om en annan översättare än i föregående text men resultatet blir detsamma: måltexten återger Brels franska original så gott som ordagrant och de lexikala likheterna uppnås på bekostnad av rimmen. Klassificering: (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 17: ”De skenheliga” (svensk text Nina Hoppe, 1982) – Källtext: ”Les bigotes” (1962)

Den svenska översättningen är i detta fall rimmad, liksom fallet är i majoriteten av de undersökta texterna. I övrigt dras samma slutsats som i exemplet ovan – måltexten förhåller sig ytterst texttroget till det franska originalet. Klassificeringen blir med självklarhet (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 18: ”Du får inte gå” (svensk text Thomas Kinding, 1983) – Källtext: ”Ne me quitte pas” (1959)

Här återkommer Brels örhänge ”Ne me quitte pas”, i en nyöversättning insjungen 15 år efter Patrice Hellbergs första svenska tolkning (text 11 ovan). Källtextens tematik (det vill säga tiden som går och den helande glömskan) som försvann i översättningen från 1968 återupprättas här, med exempel som ”Säg att du har glömt / Allt kan vara glömt” och ”Timmarna som gått / Tiden som vi spillt”.

Översättaren lägger sig så pass nära Brels franska original att klassificeringen utifrån Franzons typologi blir (a) Nära-nog-översättning.

Måltext 19: ”Flen” (svensk text Peter Mosskin, 1995) – Källtext: ”Vesoul” (1968)

Som måltextens titel antyder rör det sig här om en domesticerande översättning (Venuti, 2018, s. 18–19) eftersom de geografiska markörerna i Brels källtext överförs till svenska förhållanden. De tämligen oglamorösa franska småstäderna Vierzon, Vesoul och Honfleur ersätts av svenska motsvarigheter som Flen, Hjo och Sveg. I övrigt rör det sig om samma historia. En ändring i form av förändrat könsperspektiv (*gender transposition*) görs i måltexten, genom att Jacques Brels manliga berättarperspektiv byts ut mot den svenska sångerskan Evabritt Strandbergs kvinnliga perspektiv. Den geografiska förflyttningen till Sverige och den könsmässiga perspektivförskjutningen gör att klassificeringen blir (b) Perspektivbytesöversättning.

Måltext 20: ”Fernand” (svensk text P. Platin, 1995) – Källtext: ”Fernand” (1965)

Denna översättning liknar till vissa delar den föregående. Måltexten uppvisar betydande likheter med källtexten samtidigt som en perspektivförskjutning görs. Brels manliga vänskap mellan berättarrösten och den avlidne Fernand ersätts av en kvinnlig berättarröst som sörjer ”sin” Fernand – vilket lyssnaren då tolkar som en anspelning på den döde maken. En annan viktig skillnad är att det i måltexten antyds att Fernand tog sitt eget liv (”Kanske var hans val bäst / Fernand har funnit frid”) utan att det finns någon motsvarande anspelning på självmord i det franska originalet. Tidshorisonten tycks också ha förskjutits – i översättningen har Fernand varit död i ett år, men någon sådan tidsangivelse finns inte i källtexten. Där verkar berättelsens ”nu” snarare sammanfalla med jordfästningen eftersom det finns flera begravningsreferenser i den franska texten, exempelvis ”bière” (likkista), ”corbillard” (likvagn, likbil) och ”fleurs” (blommor), vilka alla saknas i den svenska översättningen. Det förändrade könsperspektivet vad gäller berättarrösten (*gender transposition*), samt de förändringar vad gäller sakförhållanden som har behandlats ovan, gör att texten förs till gruppen (b) Perspektivbytesöversättning.

Diskussion

Som nämndes i introduktionen är syftet med den här studien att besvara följande forskningsfrågor: Vilka översättningsmetoder har använts när Brels och Brassens vislyrik har överförts till svenska? Går det att identifiera någon förändring över tid? Om en sådan förändring går att identifiera – vad kan den i så fall bero på? Tjugo måltexter med maximal tidsmässig spridning och översatta av tjugo olika översättare har undersökts. Resultatet som presenteras ovan kan sammanfattas på följande vis: sammanlagt elva måltexter har klassificerats som exempel på översättningsmetod (a) *Nära-nog-översättning*, fyra exempel på varianten (b) *Perspektivbytesöversättning* hittades, liksom två exempel på (c) *Poängtransponering* och tre exempel på metoden (f) *Helt ny textskrivning*. Inga texter av kategorin (d) *Enstaka-ord-bygge* eller (e) *Fonetisk kalkering* kunde hittas i materialet. En sammanställning av studiens tjugo måltexter klassificerade utifrån Franzons (2016, 2021) typologi presenteras i tabell 1 nedan. Eftersom inga exempel av kategori (d) eller (e) hittades i undersökningsmaterialet finns inga kolumner för dessa varianter med i tabellen. Liksom tidigare är översättningarna av Georges Brassens originaltexter numrerade 1–10 och översättningarna av Jacques Brels texter har nummer 11–20.

Tabell 1. Klassifikation av de tjugo måltexterna

a) Nära-nog-översättning	b) Perspektivbytes-översättning	c) Poäng-transponering	f) Helt ny textskrivning
1. Brave Margot (1955)	5. Min första tjej (1980)	11. Om du går din väg (1968)	2. Djävulens sång (1959)
6. Flickan och källan (1984)	13. Vid Molins fontän (1976)	12. Sommar varje dag (1974)	3. Alices snaps (1973)
7. Ökänd (1986)	19. Flen (1995)		4. Den stora maskeraden (1979)
8. Fyra små vedträn (1994)	20. Fernand (1995)		
9. Stackars Martin (1999)			
10. Maria hör min bön (2006)			
14. Amsterdam (1979)			
15. Min barndom (1982)			
16. Det doftar öl (1982)			
17. De skenheliga (1982)			
18. Du får inte gå (1983)			

Utifrån tabell 1 kan utläsas att utvecklingen har gått från relativt fria måltexter till mer källtexttrogna översättningar. En tydlig brytpunkt kan identifieras i början av 1980-talet. De friaste måltexterna som återfinns i materialet, det vill säga de fem texter som har klassificerats som kategori (c) Poängtransponering eller (f) Helt ny textskrivning, är alla från perioden fram till och med 1979. Ingen måltext producerad under perioden från 1980 och framåt faller inom dessa kategorier, utan de tillhör utan undantag grupperna (a) Nära-nog-översättning eller (b) Perspektivbytesöversättning. Fram till och med 1970-talets slut var uppenbarligen källtexttrogna översättningar av Brels och Brassens sånglyrik ovanliga. De förekom, men av det undersökta materialet att döma var de inte så många. Av de sammanlagt 15 måltexter som har klassificerats i kategorierna (a) och (b) härrör endast tre från perioden före 1980 (texterna 1, 13 och 14 i tabellen ovan).

Hur kan man då förklara denna genomgripande förändring vad gäller översättningsmetoder som vi har sett inträffa i början av 1980-talet? Det finns sannolikt inget enkelt och entydigt svar på den frågan. I stället är min hypotes att det beror på ett antal samverkande faktorer. En sådan faktor rör upphovspersonernas konsekration, vilket i det här fallet har att göra med hur etablerade originalartisterna är på den mottagande marknaden. Håkanson (2021, s. 52) formulerar en översättningshistorisk tumregel som han kallar för ”Vadstena princip”, efter den översättningsverksamhet som länge bedrevs i Vadstena kloster. Han skriver: ”Ju större respekt för originalverket, desto mer bunden översättning. Eller omvänt: Ju mindre respekt för originalverket, desto mindre bunden översättning.” Principen går att applicera även på mitt material, eftersom vi har konstaterat att de friaste måltexterna producerades under perioden fram till 1980-talet – innan Brel och Brassens ännu hade blivit upptagna i parnassen av inflytelserika vissångare i en svensk kontext. Det finns nämligen flera tecken som visar att de båda franska vispoeternas konsekration i Sverige påbörjades just under 1980-talet, i samband med deras respektive frånfälle. Brel avled 1978 och Brassens 1981. Deras död skapade en viss medial uppmärksamhet även i Sverige, vilket gav den svenska publiken tillfälle att (åter)upptäcka deras verk. Det är en faktor som kan förklara varför det började dyka upp ett helt nytt fenomen under 1980-talet, nämligen så kallade hyllningsalbum (*tribute albums*) tillägnade just dessa franska chanson-artister. Direkt relevanta exempel för den här studien är *Tommy Körberg & Stefan Nilsson tolkar Jacques Brel* (1982), *Brel. En föreställning som går rakt in i hjärtat* (1983), *Thorstein Bergman sjunger Georges Brassens* (1984) samt *Okänd. Pierre Ström sjunger Georges Brassens* (1986). Senare exempel på samma fenomen

inkluderar *Evabritt Strandberg sjunger Brel* (1995), Bitte Bamberg-Thalén: *Bitte sjunger Brel* (2009), *Brel med Dick Holmström* (2010) och Christopher Wollter: *Wollter möter Brel* (2019). När ett helt musikalbum tillägnas en utländsk sångare och låtskrivare, när hans eller hennes sånger översätts till svenska och framförs av svenska artister, är det ett tydligt tecken på att personen i fråga skrivs in i en kanon av etablerade och konsekrerade konstnärer. Det är också värt att nämna att en biografi författad av Peter Mosskin, *Brel och Brassens – ett fransk äventyr* (1989), publicerades under den aktuella epoken. Det faktum att konsekrationsprocessen tycks ha startat strax efter artisternas frånfälle är för övrigt helt i linje med litteratursociologen Robert Escarpits förklaringsmodell. Han betonar nämligen vikten av den gallringsprocess som genomförs efter det han kallar för den ”biografiska zonen”:

> Kvantitativt är den avgörande och strängaste sovringen den som företas av den första generationen utanför den biografiska zonen: varje författare löper risk att falla i glömska tio, tjugo eller trettio år efter sin död. Tar han sig över denna fruktade tröskel, integreras han med den litterära populationen och tillförsäkras ett nära nog evigt liv – åtminstone så länge minnet varar hos den civilisation som sett honom födas (Escarpit, 1970, s. 42).

Escarpits teori är formulerad för ”vanlig” tryckt litteratur, men den går utan svårighet att överföra till sånglyrikens fält. Uppkomsten av hyllningsalbum under 1980-talet tolkar jag alltså som en väsentlig del av de två vispoeternas konsekrationsprocess i Sverige.[3] Enligt principen ”ju större respekt för originalverket, desto mer bunden översättning” (Håkanson, 2021, s. 52) är det logiskt att de översättningar som utförs av deras verk och som publiceras på hyllningsalbum blir källtexttrogna till sin natur, eftersom de bygger på en grundläggande respekt för originalsångerna, vilket också är den slutsats som kan dras ur undersökningsmaterialet. De friheter som översättare kunde ta sig gentemot Brassens och Brels källtexter under tidigare decennier var uppenbarligen inte längre tänkbara när vi kommer fram till 1980-talet.

En ytterligare faktor som i vidare bemärkelse kan förklara övergången från fria måltexter till mer källtexttrogna översättningar under just 1980-talet är den förändrade svenska musikmarknad som då hade uppstått. Som tidigare har nämnts slår Johan Franzon (2021, s. 113) fast att traditionen att skriva helt fria måltexter var synnerligen stark inom den svenska revybranschen under första hälften av 1900-talet – när man hade för vana att använda sig av utländska melodier utan att ta någon speciell hänsyn till källtexten. Det är sannolikt att denna tradition av fria måltexter till viss del satte standarden och därigenom påverkade översättningen av sånglyrik inom populärmusikbranschen i stort.

Översättning av utländska schlager- och popsånger var nämligen en betydande industri i Sverige under en stor del av 1900-talet. Fram till rockmusikens genombrott under sent 1950-tal konsumerade svenska musiklyssnare i allmänhet svenskspråkiga versioner av internationella hits snarare än de utländska originalversionerna. Malmström (1996, s. 156) förklarar: ”Eftersom svensken i gemen fortfarande hade dåliga språkkunskaper var efterfrågan stor på versioner i svensk översättning”. Internationell populärmusik i svensk översättning behöll under lång tid sin starka ställning på marknaden. En bidragande anledning var det populära radioprogrammet *Svensktoppen* – en topplista för populärmusik som lanserades av Sveriges Radio år 1962. Den bärande idén bakom Svensktoppen var att endast svenskspråkig musik skulle få figurera på listan. På så vis lyckades man skydda den inhemska musikindustrin och skapa en motpol till den engelskspråkiga rocken. Internationella sånger i översättning var rikt representerade på topplistan. Smith-Sivertsen (2016, s. 37) visar genom exempel från 1962, 1967 och 1972 att så många som åtta eller nio av listans tio låtar kunde vara svenska översättningar av utländska sånger. Den inhemska översättningsindustrin gynnades också av att den ekonomiska globaliseringen, så som vi känner den idag, ännu inte hade slagit igenom på allvar. Musikindustrin utgjorde under denna epok ännu inte en enda världsomspännande marknad, utan var snarare uppdelad i ett antal separata marknader där regionala och lokala musikförlag köpte rättigheterna att ge ut sånger inom ett begränsat geografiskt område. Smith-Sivertsen (2016, s. 41) förklarar:

> For a song to become a hit in other regions than that of its origin, it generally needed local representation for being spread. The so-called sub-rights, the rights to publish a song, either in the original language or in translation, in a specific region, were sold to a local music publisher, who took over a percentage of the share sold in the region. In a world defined by regionality and distances, the music publishers functioned as necessary links between the different markets.

Det är knappast förvånande att ett sådant affärsklimat, där kommersiella rättigheter säljs från utländska musikförlag till svenska förlag, tenderar att generera fria sångöversättningar. Omsorgen om källtextförfattarens intentioner blir knappast högsta prioritet när sånglyriken betraktas som en sorts råmaterial som ska bearbetas i en tillverkningsprocess, vars mål är att skapa en ny hit på den lokala – i det här fallet svenska – marknaden. Kopplingen till Håkansons (2021, s. 52) tumregel ”Ju mindre respekt för originalverket, desto mindre bunden översättning” tycks mig här vara uppenbar. Tydliga exempel på fenomenet i den här studiens undersökningsmaterial är den första svenska versionen av ”Ne me quitte pas” (”Om du går din väg”) insjungen av Lill Lindfors 1968 och

översättningen av ”Le moribond” (”Sommar varje dag”) insjungen av dansbanden *Vikingarna* och *Schytts* 1974 (se måltexterna 11 och 12 ovan). Båda dessa Breltolkningar är tydligt kommersiella produkter producerade för en svensk schlager- och dansbandspublik, men utan att någon större hänsyn verkar ha tagits till Brels källtexter. Måltexterna har i båda fallen förts till kategori (c) Poängtransponering.

Den kommersiella industrin för översättning av populärmusik upplevde därefter en stark nedgång i Sverige under 1970-talet. En anledning till utvecklingen var att Sveriges Radio 1974 ändrade sina regler för vilka låtar som fick vara med och tävla på Svensktoppen. Nu räckte det inte längre med att sången framfördes på svenska språket. Smith-Sivertsen (2016, s. 46) förklarar: ”From then on, all new entries had to be composed by Swedes. Thereby the practice of buying international songs and translating them into Swedish was suddenly no longer lucrative”. Franzon är inne på samma förklaringsmodell när han under uppslagsordet ”Schlageröversättning” i *Svenskt översättarlexikon* (u.å.) skriver att Svensktoppen var ”en gyllene arena för översatt schlager – ända tills en regeländring 1974 föreskrev att också kompositören måste vara svensk”. Regeländringen medförde radikalt förändrade förutsättningar för översättning av sånglyrik i Sverige.

När utländska sångtexter i översättning inte längre var en kommersiellt gångbar handelsvara inträdde en ny epok inom svensk populärmusik. Franzon (2021, s. 90) kallar 1980-talet för en ”översättningsfientlig” tidsperiod (*translation-phobic era*). Enligt honom kan detta årtionde sägas vara en globaliserad, engelskspråkig period där antalet översättningar av sånglyrik minskade drastiskt jämfört med tidigare epoker. Svenska musikkonsumenter möttes nu inte längre av inhemska cover-versioner av internationella hits, vilket ofta varit fallet tidigare, utan av originalversionen direkt. Denna slutsats drar Franzon utifrån sin översättningsstudie utförd på engelskspråkiga källtexter, men den kan inte sägas vara direkt överförbar till mitt franska källmaterial. Översättningen av *franskspråkig sånglyrik* nådde tvärtom sin kulmen just under 1980-talet (se Aronsson, 2021a, s. 37–38), mycket tack vare utgivningen av den typ av konsekrerande hyllningsalbum som har uppmärksammats ovan. Det nya med måltexterna på dessa hyllningsalbum, vilket den här studien har visat, var att de framstår som betydligt mer källtexttrogna än de översättningar som hade utförts dessförinnan.

Till sist kan konstateras att Johan Franzon faktiskt ser en svag utveckling åt det håll som jag har skissat i den här studien (källtexttrogna översättningar samlade på hyllningsalbum tillägnade specifika artister) även i sitt eget material. Trenden som han urskiljer är dock mindre tydlig och han daterar den till senare decennier – till 1990- och 2000-talen. Han skriver:

> There is a small indication that a new-fidelity trend […] has gained a little relative ground in later decades. This may indicate a larger share of song translations being done in less mainstream situations, as part of special projects, tribute albums or uniquely sought-out personal favourites, therefore carried out with more of a mindset towards fidelity (Franzon, 2021, s. 90–91).

Resultatet som har framkommit i denna studie tillåter mig att konstatera att en sådan här ”trogenhetstrend” (*new-fidelity trend*) kan identifieras också vad gäller översättningen av Brassens och Brels sånglyrik till svenska. Den uppstod redan vid ingången till 1980-talet, det vill säga klart tidigare än vad som var fallet för de översättningar från engelska som Franzon studerar.

Noter

1. Brels verk, och i viss mån även Brassens, har därefter fortsatt att *tolkas* till svenska, men det har då rört sig om nya insjungningar av redan tidigare publicerade måltexter.
2. Termerna ”generalisering” (*généralisation*) och ”partikularisering” (*particularisation*) används här i Vinays och Darbelnets (1958, s. 9 och 12) efterföljd.
3. Eftersom Brel har fortsatt att bli föremål för denna typ av hyllningsalbum under 1990-, 2000- och 2010-talet finns det mycket som tyder på att konsekrationsprocessen, i hans fall, har lyckats i Sverige. För Brassens är ställningen däremot mer osäker idag. Konsekrationsprocessen som sköt fart under 1980-talet tycks därefter ha avstannat. Från och med decenniet efteråt har endast spridda svenskspråkiga tolkningar av hans verk kunnat hittas.

Referenser

Undersökningsmaterial

Brassens, G. (1952). Brave Margot [källtext], (sv. text K. Gerhard [Brave Margot 1955]). RCA LPM 9830 C.

Brassens, G. (1952). Le gorille [källtext], (sv. text L. Forssell [Djävulens sång 1959]). Cavalcade R-EP 14.

Brassens, G. (1952). La mauvaise réputation [källtext], (sv. text L. Brummer [Ökänd 1986]). Rallaren musikproduktion Rall 102.

Brassens, G. (1953). Pauvre Martin [källtext], (sv. text K.-J. Danell [Stackars Martin 1999]). Imogena IGCD 088.

Brassens, G. (1953). La prière [källtext], (sv. text O. Henricsson [Maria hör min bön 2006]). YTF Records YTFR 120.

Brassens, G. (1954). Chanson pour l'Auvergnat [källtext], (sv. text C. Vreeswijk [Alices snaps 1973]). Philips 6423 067.

Brassens, G. (1954). Chanson pour l'Auvergnat [källtext], (sv. text D. Berglund [Den stora maskeraden 1979]). Proletärkultur PROLP 279.

Brassens, G. (1954). Chanson pour l'Auvergnat [källtext], (sv. text P. Carlsson [Fyra små vedträn 1994]). Dalateatern PÅCN 1.

Brassens, G. (1954). La première fille [källtext], (sv. text T. I. Dahlberg [Min första tjej 1980]). VestkustBolaget – VB-LP 01.

Brassens, G. (1961). Dans l'eau de la claire fontaine [källtext], (sv. text T. Bergman [Flickan och källan 1984]). EMI 1361641.

Brel, J. (1959). Ne me quitte pas [källtext], (sv. text P. Hellberg [Om du går din väg 1968]). Polydor – LPHM 46 262.

Brel, J. (1959). Ne me quitte pas [källtext], (sv. text T. Kinding [Du får inte gå 1983]). Sonet – SLP-2749.

Brel, J. (1961). Le moribond [källtext], (sv. text G. Lengstrand [Sommar varje dag 1974]). Odeon – 4E 056–35119.

Brel, J. (1962). Les bigotes [källtext], (sv. text N. Hoppe [De skenheliga 1982]). Sonet – SLP 2719.

Brel, J. (1962). Les bourgeois [källtext], (sv. text H. Alfredson & T. Danielsson [Vid Molins fontän 1976]). Svenska Ljud – 6641 567.

Brel, J. (1964). Amsterdam [källtext], (sv. text M. Gerland-Ekeroth [Amsterdam 1979]). RCA Victor – PL 4016.

Brel, J. (1965). Fernand [källtext], (sv. text P. Platin [Fernand 1995]). Skiv Bolaget – SBCD 512.

Brel, J. (1967). Mon enfance [källtext], (sv. text A. Forsberg & L. R. Forsberg [Min barndom 1982]). Sonet – SLP 2719.

Brel, J. (1968). La bière [källtext], (sv. text P. A. von Rosen [Det doftar öl 1982]). Sonet – SLP 2719.

Brel, J. (1968). Vesoul [källtext], (sv. text P. Mosskin [Flen 1995]). Skiv Bolaget – SBCD 512.

Övriga referenser

Abbrugiati, P. (2011). Dans l'eau de la claire fontaine. Sur trois traductions de Brassens en italien. *Cahiers d'études romanes*, *24*(1), 151–170. https://doi.org/10.4000/etudesromanes.993

Apter, R. & Herman, M. (2016). *Translating for singing. The theory, art and craft of translating lyrics*. Bloomsbury.

Aronsson, M. (2021a). On connaît la chanson ! La médiation de la chanson française en traduction suédoise. *Nordic Journal of Francophone Studies/Revue nordique des études francophones*, 4(1), 29–44. https://franorfon.org/articles/10.16993/rnef.46

Aronsson, M. (2021b). L'œuvre de Jacques Brel en traduction suédoise – une médiation à multiples facettes. *Moderna språk*, 115(4), 71–93. https://ojs.ub.gu.se/index.php/modernasprak/article/view/5261/4107

Escarpit, R. (1970). *Litteratursociologi*. Wahlström & Widstrand.

Franzon, J. (2008). Choices in song translation. Singability in print, subtitles and sung performance. *The Translator*, *14*(2), 373–399. https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13556509.2008.10799263?needAccess=true

Franzon, J. (2010). Sångöversättning – någonstans mellan respekt och slagkraft. *Acta Translatologica Helsingiensia, 1 Kiasm*, 49–63. https://docplayer.se/21892365-Sangoversattning-nagonstans-mellan-respekt-och-slagkraft.html

Franzon, J. (2016). Schlager och populärmusik. Den lättfärdigaste översättningsgenren? *Den andra halvan av nationallitteraturen. Om översättningarnas plats i svensk litteratur-, språk- och kulturhistoria.* (Konferens anordnad av Svenskt översättarlexikon, Tolk- och översättarinstitutet och Institutionen för kultur och estetik vid Stockholms universitet) [Abstractsamling], 6–7. https://gup.ub.gu.se/file/204979

Franzon, J. (2021). The liberal mores of pop song translation. Slicing the source text relation six ways. I J. Franzon, A. Greenall, S. Kvam & A. Parianou (Red.), *Song translation: Lyrics in contexts* (s. 83–121). Frank & Timme. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/341071/Franzon_Liberal_mores_2021.pdf?sequence=1

Franzon, J., A. Greenall, S. Kvam & A. Parianou (Red.). (2021). *Song translation: Lyrics in contexts*. Frank & Timme.

Franzon, J. (u.å.). Schlageröversättning. I *Svenskt översättarlexikon* https://litteraturbanken.se/%C3%B6vers%C3%A4ttarlexikon/artiklar/Schlager%C3%B6vers%C3%A4ttning

Gorlée, D. L. (Red.). (2005). *Song and significance. Virtues and vices of vocal translation*. Rodopi.

Håkanson, N. (2021). *Dolda gudar. En bok om allt som inte går förlorat i en översättning*. Nirstedt.

Low, P. (2005). The pentathlon approach to translating songs. I D.L. Gorlée (Red.), *Song and significance: Virtues and vices of vocal translation* (s. 185–212). Rodopi.

Low, P. (2017). *Translating song. Lyrics and texts*. Routledge.

Malmström, D. (1996). *Härligt, härligt men farligt, farligt. Populärmusik i Sverige under 1900-talet*. Natur och Kultur.

Mateo, M. (2012). Music and translation. I Y. Gambier & L. van Doorslaer (Red.), *Handbook on translation studies: Volume 3* (s. 115–121). John Benjamin.

Minors, H. J. (Red.). (2013). *Music and translation*. Bloomsbury.

Mosskin, P. (1989). *Brel och Brassens – ett fransk äventyr*. Wiken.

Pruvost, C. (2017). Traduire la chanson, un révélateur de sa spécificité. *Vox popular*, *2017*(1–2), 168–186. http://www.voxpopular.it/traduire-la-chanson-un-revelateur-de-sa-specificite/

Rhedin, M. (2017). Barbro Hörberg, Barbara och Sommarö. Om influens kvinnliga sånglyriker emellan. *Nordisk poesi. Tidsskrift for lyrikkforskning*, *2*(2), 150–164. https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/issn.2464-4137-2017-02-04

Smith-Sivertsen, H. (2016). The story of *Svensktoppen*. How the Swedish music industry survived the Anglophone 1960s and invested for the future. I A. Björnberg & T. Bossius (Red.), *Made in Sweden. Studies in Popular Music* (s. 37–47). Routledge.

Susam-Sarajeva, S. (Red.) (2008). Translation and music, *The translator 14*(2), 187–200. https://doi.org/10.1080/13556509.2008.10799255

Tinker, C. (2005). Jacques Brel is alive and well. Anglophone adaptations of French chanson. *French Cultural Studies*, *16*(2), 179–190. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957155805053706

Venuti, L. (2018). *The translator's invisibility. A history of translation*. Routledge.

Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier.

Kontakt

Mattias Aronsson
mar@du.se

Vänligen citera som:

Aronsson, M. (2023). Fransk chanson i svensk översättning: Georges Brassens och Jacques Brel. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 17–38). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 39–59
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation i 9-åringars berättande och beskrivande texter

Saga Bendegard[1], Josefin Lindgren[1] & Anne Palmér[1]

[1]Uppsala universitet

Abstract

Syftet med denna studie är att ur ett genreperspektiv undersöka produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation i texter skrivna av elever i årskurs 3. Studien bygger på tidigare forskningsresultat från kvantitativ textforskning, om hur skolbarn med stigande ålder börjar använda mer sofistikerade syntaktiska konstruktioner, och om hur genre – här framför allt berättande kontra förklarande genre – kan påverka skribenters produktivitet, såväl som texters syntaktiska komplexitet. Kunskap saknas dock ännu om hur svenska 9-åringars syntax ser ut i texter som skrivits i en skolkontext (snarare än i ett mer experimentellt sammanhang), liksom om syntaktisk variation utifrån andra genrer. Undersökningen bygger på ett omfattande, slumpmässigt insamlat material av 258 elevtexter skrivna av 129 elever inom ramen för det nationella provet i svenska, årskurs 3, år 2019, utifrån uppgifter som efterfrågar dels berättande, dels beskrivande texter. Elevtexterna analyseras med kvantitativa metoder för att belysa bland annat textlängd, bisatsanvändning och i vilken grad fundament av olika satsdelar och längd varierar syntaxen. Resultaten visar att det finns stora skillnader i produktivitet mellan de undersökta genrerna, där de berättande texterna är betydligt längre, medan någon skillnad i syntaktisk komplexitet inte kan iakttas. När det gäller syntaktisk variation är bilden mer sammansatt. Variationen kan inte sägas vara större i någon av genrerna, men resultaten pekar tydligt på att de olika genrerna förefaller att aktualisera olika typer av variation. Avslutningsvis diskuteras möjliga implikationer för skrivutveckling och skrivundervisning, kopplat till skrivande inom olika genrer.

Inledning

I årskurs 3 i svensk skola förväntas eleverna kunna skriva sammanhängande texter med olika syften (Skolverket, 2022), som att berätta en fiktiv eller

självupplevd historia eller att redogöra för fakta om exempelvis ett djur eller en växt. Sådana skrivuppgifter medför utmaningar för de unga eleverna på olika språkliga nivåer. Det gäller för det första att kunna producera ett sammanhängande innehåll som passar skrivuppgiften. För det andra handlar det om syntaxens grad av komplexitet och variation, exempelvis användning av bisatser för att skikta information eller variation av ordföljden. Syntax är en grundläggande del av (skrift)språket, men ändå vet vi förvånansvärt lite om hur svenska elever i de lägre årskurserna använder syntax i skrivandet för att berätta och beskriva. Denna artikel rapporterar inledande resultat från en större, pågående undersökning som vill fylla denna kunskapslucka och ge en bild av 9-åringars pågående skrivutveckling med fokus på produktivitet och syntax.

Undersökningen har sin teoretiska och metodologiska grund i kvantitativ textforskning, där skrivutveckling anses visa sig i språkliga drag som exempelvis längre texter, ett mer sofistikerat ordförråd samt ökad syntaktisk och frasmässig komplexitet (Crossly, 2020). Genom studiet av språkliga drag är detta primärt en lingvistisk undersökning. För att tolka resultatet i ett skrivutvecklingsperspektiv vill vi dock, liksom Myhill (2008, 2009), öppna även för sociokulturella och kognitiva tolkningar av resultatet. Utifrån resultaten från en omfattande undersökning av brittiska högstadieelevers meningskonstruktioner diskuterar Myhill (2008, 2009) skrivandet som en kommunikativ handling. Hon framhåller att skrivutveckling kan beskrivas som skribentens ökande *designförmåga*, dvs. förmågan att medvetet forma sin text med tanke på en läsare genom att välja ord och uttryck till texten. Det kan för högstadieelever handla om exempelvis att i sin text kunna frångå talspråkliga mönster till förmån för skriftliga, att formulera utvecklade resonemang och att forma meningar som har både innehållslig och retorisk påverkan på läsaren. Även för elever i lågstadiet torde det handla dels om övergången från talspråkliga till skriftspråkliga mönster, dels om att utveckla en förmåga att retoriskt medvetet formulera meningar med tanke på läsaren. Detta kan visa sig i skriftspråkets syntax, där det kan vara intressant både att identifiera syntax som påverkats av talspråk liksom syntax som närmar sig skriftspråkets mönster.

Förmågan att producera längre texter, produktivitet, är ett starkt indicium på skrivutveckling under skoltiden (Crossley, 2020; Johansson, 2009; Nordenfors, 2011). Den syntaktiska utvecklingen går under denna tid relativt långsamt men med stigande ålder börjar skolbarn använda mer sofistikerade syntaktiska konstruktioner (Loban, 1976; Nippold, 2006; Scott 1988). I Sverige har studier

med kvantitativ och lingvistisk inriktning främst rört äldre elevers texter (Hultman & Westman, 1977; Nordenfors, 2011; Östlund-Stjärnegårdh, 2002a), men en experimentell undersökning av Johansson (2009) visar att 10-åringars skrivna texter i olika genrer har olika grad av syntaktisk komplexitet, ett fynd som också framkommit i internationell forskning (se nedan). Föreliggande studie vill föra frågan om relationen mellan genre, produktivitet och syntax vidare och applicera den på 9-åringars texter skrivna i en svensk skolkontext. Resultaten kommer också att användas för att beskriva skrivutveckling hos eleverna.

Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att ur ett genreperspektiv belysa hur 9-åringar använder syntax i skrivna texter. De två forskningsfrågorna lyder:

1. Vilken produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation uppvisar eleverna i sina texter?
2. I vilken mån skiljer sig produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation åt i elevtexter som representerar olika genrer?

Undersökningen omfattar inte några analyser av variationer i hur genre uppfattas och tolkas av eleverna, eller ger avtryck i textens innehåll och struktur (vilket exempelvis studeras i Andersson, 2014). I föreliggande undersökning avgörs indelningen i genre av skrivuppgiften och det syfte för elevtexten som denna anger. Därmed ansluter sig studiens genrebegrepp till internationell, kvantitativt inriktad textforskning (t.ex. Beers & Nagy, 2011; Jagaiah m.fl., 2020). De genrer som ingår i studien är berättande och beskrivande text, genrer som också lyfts fram i kursplaner för årskurs 1 till 3 i svensk skola, där det anges att undervisningen ska behandla såväl berättande text som sakprosatext, och där beskrivande text nämns tillsammans med förklarande och instruerande text som exempel på genrer som ingår i sakprosa (Skolverket, 2022, s. 226).

Produktivitet, syntaktisk komplexitet och variation

De tre konstrukt som analyseras i undersökningen – produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation – kan vart och ett karaktäriseras utifrån mätbara textegenskaper, dvs. textmått. I följande avsnitt presenteras och diskuteras dessa tre konstrukt samt beskrivningar av och resultat från textmått som används i vår undersökning.

Produktivitet

Produktivitet mäts vanligtvis genom textlängd, dvs. antal löpord som en text innehåller. Den produktiva förmågan mätt i textlängd har visat sig öka med elevers stigande ålder, varför ökad produktivitet har setts som ett tecken på skrivutveckling (Crossley, 2020; Johansson, 2009; Wood m.fl., 2020), och måttet har också setts som tecken på skrivkvalitet, såväl i svenska som internationella studier (Crossley, 2020; Hultman & Westman, 1977; Larsson, 1984; Vagle, 2005). Den genre eller texttyp som texten motsvarar har visat sig ha betydelse för textlängden. I svenska elevtexter från nationella prov, på både gymnasiet och i högstadiets årskurs 9, har berättande texter befunnits vara längre än sakprosatexter, där utredande och argumenterande genrer ingick (Nordenfors, 2011, s. 103; Östlund-Stjärnegårdh, 2002a, s. 80). Vi har dock inte funnit någon svensk undersökning av textlängd i elevtexter från lägre årskurser.

Ett annat mått som använts för att belysa elevers produktivitet är antalet makrosyntagmer som texten innehåller. En makrosyntagm (ms) utgörs av en huvudsats tillsammans med eventuella underordnade led, dvs. bisatser (Loman & Jörgensen, 1971, s. 19). Måttet används i föreliggande undersökning synonymt med begreppet T-unit (se t.ex. Hunt, 1965), vilket ofta förekommer i internationell forskning, där främst engelska undersökts.[1] I en experimentell studie av Johansson (2009) uppvisas ökad produktivitet mellan svenska 10- och 13-åringars texter, för textlängd i antal löpord såväl som i makrosyntagmer. Faktiska jämförelser mellan undersökningar av antal ord eller antal makrosyntagmer är emellertid svårtolkade, eftersom skillnader i skrivsituationen och skrivuppgiften får avgörande betydelse för vilka värden som kan förväntas. Därför refereras inga specifika antal från tidigare forskning avseende textlängd i antal ord eller antal makrosyntagmer.

Syntaktisk komplexitet

Den *syntaktiska komplexiteten* och hur denna kan mätas i text diskuteras av Norris och Ortega (2009, s. 562), som understryker vikten av att kombinera mått som mäter olika aspekter av komplexitet, liksom att undvika användning av olika mått som mäter samma aspekt.

Antalet ord per makrosyntagm kan ses som ett ”öppet” mått på syntaktisk komplexitet som kan fånga upp ökningar av både satslängdens medelvärde och av antalet bisatser (Hunt, 1965, s. 5), och måttet har använts flitigt inom såväl första- som andraspråksforskning (t.ex. Norris & Ortega, 2009). Johansson

(2009, s. 100) uppmäter i svenska 10-åringars berättande text 9 ord per makrosyntagm och i utredande text 13 ord per makrosyntagm, vilket liknar de värden som Östlund-Stjärnegårdh (2002a, s. 85) finner i svenska gymnasieelevers texter med betygen icke godkänt och godkänt (berättande: 9,7 ord/ms, utredande: 13,3 ord/ms, argumenterande: 12,3 ord/ms). I dessa studier av svenska elevtexter producerar alltså både 10-åringar och gymnasieelever längre makrosyntagmer i sakprosagenrer (utredande och argumenterande texter) än i berättande genrer.

Måttet antalet satser per makrosyntagm anses visa grad av underordning, eftersom en makrosyntagm utgörs av en huvudsats med eventuella bisatser. I en experimentell studie undersökte Beers och Nagy (2011) texter i fyra genrer (berättande, beskrivande, jämförande och argumenterande), skrivna av elever i klass 3, 5 och 7 i USA.[2] I sin analys av antal satser per makrosyntagm kunde de visa att de argumenterande texterna skiljde sig signifikant från övriga genrer genom ett högre antal satser per makrosyntagm. Enligt en översiktsstudie (Jagaiah m.fl., 2020) stämmer detta resultat överens med en rad andra studier. Beers och Nagy (2011) uppmäter för årskurs 3-eleverna mellan 1,15 och 1,96 satser per makrosyntagm, beroende på genre. I Johanssons (2009) svenska studie har 10-åringarnas berättande texter 1,55 satser per makrosyntagm, medan de utredande texterna har ett så högt värde som 2,3 satser per makrosyntagm, vilket oväntat visade sig vara högre än för de äldre ungdomarnas texter i samma studie. Johansson förklarar detta oväntade värde med att 10-åringarnas meningar består av många satser på ett sätt som liknar talspråket (2009, s. 103–104). I föreliggande studie undersöks antalet bisatser per makrosyntagm, vilket är mått som ligger nära antalet satser per makrosyntagm, men är ett mer direkt mått på underordning.

Måttet genomsnittlig fundamentslängd i en text tas fram genom att i huvudsatserna mäta antalet ord i fundamentet, den syntaktiska förstapositionen, dvs. positionen före det finita verbet. Fundament är intressanta att studera genom att de bidrar till såväl syntaktisk komplexitet som till syntaktisk variation och textbindning. Många långa fundament i vuxnas texter har i textforskningen associerats med en byråkratisk och så kallad vänstertung stil (Hellspong & Ledin, 1997), vilken kan uppfattas som svårläst. Palmér och Östlund-Stjärnegårdh (2015, s. 28) lyfter dock fram variation i fundamentens längd och funktion som en kvalitet i elevtext, vilket innebär att högre genomsnittlig fundamentslängd kan anses positivt. I svenska gymnasieungdomars skriftspråk har genomsnittliga

fundamentslängder visat sig vara 2,9 ord (Hultman & Westman, 1977, s. 216) respektive 2,7 ord (Östlund-Stjärnegårdh, 2002a, s. 139). Hultman och Westman (1977) uppmäter högre fundamentslängd i elevtexter med de lägsta betygen, vilket de förklarar med större förekomst av bisatser i fundamentsposition, ett drag som associerats till talspråket. Östlund-Stjärnegårdh (2002a, s. 140) ser emellertid inte något liknande samband mellan betyg och fundamentets form och längd. I undersökningar av engelska texter är ett näraliggande – om än inte identiskt – mått antal ord före huvudverbet. McNamara m.fl. (2010) visar i en studie, där automatisk analys av unga vuxnas texter jämförs med mänsklig expertbedömning, att detta mått har hög förmåga att förutsäga expertbedömningen. Fler ord före huvudverbet kan alltså även indikera hög textkvalitet. Slutligen uppvisar Östlund-Stjärnegårdhs (2002a, s. 140) undersökning av gymnasieelever skillnader i fundamentslängd mellan genrer, där berättande text har kortare fundament än sakprosagenrerna utredande och argumenterande text. Studier av fundamentslängden i yngre elevers texter saknas. I en studie av muntligt berättande uppmäter Lindgren (2020) en genomsnittlig fundamentslängd på 1,14 ord hos 7-åringar; motsvarande siffra för vuxna talare var 1,95 ord.

Syntaktisk variation

Syntaktisk variation kan mätas genom variation mellan exempelvis menings- eller makrosyntagmtyper, typer av bisatser, eller ordföljd, inklusive fundamentens form och funktion.

Användning av varierade meningstyper, exempelvis deklarativa och interrogativa meningar, anges ofta som ett av flera kvalitetsdrag i elevtext. Beard m.fl. (2016) visar i en studie av 9- till 11-åringars argumenterande texter att sådan syntaktisk variation ökar med stigande ålder. Även Nyström Höög (2010) visar samma tendens, i argumenterande texter skrivna av svenska 11- respektive 15-åringar. Studier som jämför meningstyper i olika genrer saknas dock.

Centralt för svenskans ordföljd är vilket satsled som placeras i fundamentet. I analyser av satsled i fundamentsställning kan gruppen vuxna och äldre ungdomar jämföras med yngre barn. Svenska studier av fundaments funktion hos vuxna visar på en tydlig preferens för subjekt i fundamentsposition (t.ex. Bohnacker & Lindgren, 2014; Bohnacker & Rosén, 2008; Lindgren, 2020; Nordman, 1992; Westman, 1974), med viss variation mellan olika studier/genrer (t.ex. formell prosa: 61 %, informella brev: 73 %, muntliga berättelser: 78 %). Liknande resultat

(≈ 65 % subjekt) framgår av en studie av gymnasieungdomars fundament (Östlund-Stjärnegårdh, 2002a). Yngre barns användning av fundamentet är mindre studerad, i synnerhet vad gäller skriftspråk. En mindre studie (*N* = 5) (Håkansson m.fl., 1991) visar att barn i förskoleåldern använder 50 till 70 procent subjektsfundament i muntlig dialog, och Lindgren (2020), som studerat 7-åringars muntliga berättelser, visar att dessa använder subjektsfundament endast i 46 procent av fallen, och i övriga fall nästan uteslutande adverbialfundament (objekt förekom i mycket låg utsträckning i fundamentet). Det finns alltså indikationer på att yngre barn använder subjektsfundament i något lägre grad än vuxna och ungdomar, men kunskap saknas om fundamentsbruk i skriftspråk bland barn i lägre skolåldern.

När fundamentet inte utgörs av subjekt är adverbial den vanligaste satsdelen. Vilken typ av adverbial som placeras i fundamentet är kopplat till textens innehåll och till genren. Lindgren och Bohnacker (2014) visar att rumsadverbial dominerar bland adverbialfundamenten i vuxnas muntliga bildbeskrivningar, men att tidsadverbial är mest frekvent i vuxnas informella, skrivna berättelser. Av Lindgrens (2020) resultat framkommer att tidsadverbial dominerar starkt hos både barn i 7-årsåldern och vuxna när genren är muntliga berättelser. Subjekt i fundamentsposition är alltså vanligast i vuxnas skriftspråk, men det hävdas ofta att varierade satsdelar i meningsinledningar är ett kvalitetsdrag (t.ex. Myhill, 2008, s. 282; Östlund-Stjärnegårdh, 2002b, s. 139). Intressant i Myhills (2008) brittiska studie av högstadieelevers texter är att adverbial som meningsinledare generellt framstår som ett kvalitetsdrag i 13-åringars texter, men att de bästa skribenterna i gruppen 15-åringar tenderade att överge adverbial som inledare till förmån för ytterligare variation av meningsinledningarnas funktion och form. Därmed, menar Myhill (2008, s. 282), kan adverbial som meningsinledare ses som ett utvecklingsdrag som indikerar skrivutveckling i 13-åringars texter, men senare överges när den syntaktiska repertoaren ökar.

Material och metod

Studiens material utgörs av elevtexter skrivna inom ramen för det nationella provet i svenska för årskurs 3 år 2019. Texterna ingår i Skolverkets insamling av provlösningar, inom vilken ett urval prov skickas in till Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, där proven utvecklas och följs upp. Urvalet av provlösningar för inskickning sker utifrån elevens födelsedatum (för 2019: elever födda antingen 15 mars eller 15 oktober). De resultat som redovisas här är

baserade på cirka 50 procent av de inskickade texterna från 2019, sammanlagt 258 texter från 129 elever (66 flickor, 63 pojkar). Resterade texter från 2019 kommer att analyseras i en större, pågående studie.

De studerade texterna motsvarar de genrer som ingår i det nationella provet i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. Varje elev som deltar i provet skriver alltså två texter, en *berättande* och en *beskrivande*. Uppgiften som leder till den berättande texten innebär i det aktuella provet år 2019 att eleven ska skriva en berättelse om en riktigt bra dag, sann eller fiktiv.[3] Uppgiften förbereds genom elevernas läsning av en berättelse om en dag som av berättarjaget upplevdes som lycklig, samt av deltagande i ett lärarlett samtal om ämnet. Eleverna tipsas vid förberedelsen om att de får använda den lästa berättelsen som inspiration, och de uppmanas att låta sin text bestå av inledning, handling och avslutning. Den beskrivande uppgiften innebär år 2019 att återge fakta om guldhamstern. Förberedelser inför skrivandet är läsning av en text om guldhamstern och ett lärarlett samtal om ämnet utifrån ett elevblad med bilder och ett antal stödord. Eleverna har också tillgång till elevbladet vid skrivandet. Eleverna uppmanas att använda alla stödord. Skrivtiden är 60 minuter per text, inklusive instruktion. Båda texterna kan skrivas för hand eller på dator, där läraren beslutar för varje enskild elev; enligt provinstruktionen ska valet baseras på elevens vana.[4] Lärarna skickar in texterna i pappersform oavsett om de skrivits för hand eller på dator.

Efter att texterna digitaliserats segmenterades de i makrosyntagmer och huvudsatser. Alla makrosyntagmer klassificerades som en av följande sex typer: deklarativ, interrogativ, imperativ, fragment, exklamativ eller slutord. Klassificeringen i deklarativ, interrogativ eller imperativ gjordes utifrån huvudsatsens modus. Som fragment kodades syntaktiskt ofullständiga makrosyntagmer, där ett eller flera satsled saknades, exempelvis *1 timme senare* eller *Att kom up i den serien krävs jätte mycket tränig för det*. Som exklamativa makrosyntagmer kodades utrop som *Okej*, *Oooowwwoooowww* eller *Åh vad skönt att höra*. Kategorin slutord utgjordes av avslutande ord som exempelvis *Slut*, *Tack för mig* eller *Snipp snapp snut, så var sagan slut*. I nästa steg kodades varje makrosyntagm för antalet bisatser. Fundamenten i alla deklarativa huvudsatser kodades sedan för typ av satsled, adverbialens form[5] och funktion, samt längd (i antal ord). Ett test av interbedömarreliabiliteten genomfördes för kodningen av texter från 46 slumpmässigt valda elever (sammanlagt 1 739 makrosyntagmer), vilket utgjorde cirka 20 % av materialet från en större korpus bestående av texter från både ämnet svenska och ämnet svenska som andraspråk. För de undersökta måtten

var enigheten mycket hög (lägst 99,4 %). Materialets omfång presenteras i tabell 1.

Tabell 1. Materialets omfång

	Berättande	Beskrivande	Totalt
Texter	129	129	258
Löpord	21 680	13 022	34 702
Makrosyntagmer	2 886	1 766	4 652
Deklarativa huvudsatser	2 813	1 849	4 662

De analyserade måtten presenteras i tabell 2. För måtten för produktivitet och syntaktisk komplexitet utgjordes data av ett värde för varje text. För varje text togs alltså följande mått fram: antal löpord, antal makrosyntagmer, genomsnittligt antal ord per makrosyntagm, antal bisatser per makrosyntagm och genomsnittlig fundamentslängd. Det automatiska analysverktyget Swegram (Megyesi m.fl., 2019) användes för att beräkna antal löpord samt genomsnittligt antal ord per makrosyntagm för varje text. Övriga mått baserades på den manuella kodningen (se ovan) och togs fram med hjälp av statistikprogrammet R. Beskrivande statistik rapporteras för produktivitets- och komplexitetsmåtten i form av medelvärden, standardavvikelser (*SD*) och minimum- och maximumvärden. T-test för beroende mätningar genomfördes för att undersöka om det fanns en signifikant skillnad i medelvärdet mellan genrerna. För måtten på syntaktisk variation utgjordes data av alla makrosyntagmer (för måttet makrosyntagmtyp) respektive alla deklarativa huvudsatser (för måtten satsled i fundamentet och form och funktion hos fundamentsadverbial). Resultaten för dessa mått redovisas i form av antal och andelar för förekomsten av de olika kategorierna. För att undersöka om det fanns en signifikant association mellan genre och frekvensen av de olika kategorierna genomfördes Chi^2-test. Alla statistiska analyser genomfördes i R. Alla värden har avrundats till två decimaler.

Tabell 2. Analyserade språkliga drag

Konstrukt	Mått
Produktivitet	Textlängd: antal löpord Textlängd: antal makrosyntagmer
Syntaktisk komplexitet	Makrosyntagmlängd Antal bisatser per makrosyntagm Fundamentslängd
Syntaktisk variation	Makrosyntagmtyper Satsled i fundamentet Fundamentsadverbial: form Fundamentsadverbial: funktion

Resultat

Produktivitet

I tabell 3 presenteras resultaten för de två undersökta produktivitetsmåtten, antal löpord och antal makrosyntagmer.

Tabell 3. Produktivitet: löpord och makrosyntagmer

	Berättande	Beskrivande	Statistisk jämförelse
Löpord			
Medelvärde	168,06	100,95	$t(128) = 7{,}21$, $p < ,001$
SD	110,75	39,06	
Min – Max	29 – 687	6 – 385	
Makrosyntagmer			
Medelvärde	22,37	13,69	$t(128) = 6{,}70$, $p < ,001$
SD	14,92	4,15	
Min – Max	5 – 85	1 – 40	

De statistiska analyserna visar att de berättande texterna är signifikant längre än de beskrivande, oavsett om längden beräknas i löpord eller i makrosyntagmer. Skillnaden i längd mellan de två genrerna är relativt stor (i genomsnitt ca 70 ord/9 makrosyntagmer). Värt att kommentera är också att de berättande texterna uppvisar en större individuell variation än de beskrivande, vilket kan ses på högre standardavvikelser och större skillnader mellan min- och max-värden för de förra än för de senare. Exempelvis skiljer det hela 658 ord mellan den längsta och den kortaste av de berättande texterna, medan motsvarande skillnad endast är 379 ord för de beskrivande texterna.

Syntaktisk komplexitet

I tabell 4 presenteras resultaten för de tre komplexitetsmåtten makrosyntagmlängd, bisatser per makrosyntagm och fundamentslängd.[6]

Tabell 4. Komplexitet: makrosyntagmlängd, bisatser/makrosyntagm och fundamentslängd

	Berättande	Beskrivande	Statistisk jämförelse
Makrosyntagmlängd			
Medelvärde	7,27	6,84	$t(128) = 2{,}89$, $p = ,005$
SD	1,47	1,38	
Min – Max	3,63 – 11,93	3,00 – 11,58	
Bisatser/makrosyntagm			
Medelvärde	0,30	0,27	$t(128) = 1{,}41$, $p = ,161$
SD	0,22	0,19	
Min – Max	0,00 – 1,55	0,00 – 1,23	
Fundamentslängd			
Medelvärde	1,62	1,59	$t(128) = 0{,}52$, $p = ,604$
SD	0,55	0,40	
Min – Max	1,00 – 5,00	1,00 – 3,46	

I båda genrerna producerar eleverna texter där *makrosyntagmlängden* i genomsnitt är cirka 7 ord. De berättande texterna innehåller något längre makrosyntagmer räknat i antal ord än de beskrivande, en skillnad som är statistiskt signifikant men relativt liten (strax under 0,5 ord i genomsnitt). I (1) och (2) visas genomsnittliga makrosyntagmer från respektive genre.

(1) Vi gav hästarna mat och allt sånt (NP3-2019-001, berättande).
(2) Vilda hamstrar gräver toaletter under marken (NP3-2019-091, beskrivande).

I båda genrerna är skillnaden mellan enskilda texter stor: makrosyntagmerna i de minst komplexa texterna innehåller endast ca 3 ord i genomsnitt, medan de mest komplexa texterna har en genomsnittlig makrosyntagmlängd på hela 11–12 ord. I (3) och (4) visas exempel på ovanligt långa makrosyntagmer (27 respektive 21 ord) från elever som har en hög genomsnittlig makrosyntagmlängd.

(3) En guldhamster har alltid egna skafferi som är trångt att komma in i där dom lägger gammal mat som man tappat under bortet och på sånna ställen (NP3-2019-175, beskrivande).
(4) Men vi blev lite besvikna för hon började gräva masa hol i gräset för hon ville få tag i spindlar och gråsugor (NP3-2019-185, berättande).

Antalet bisatser per makrosyntagm är i genomsnitt lågt (ca 0,3 bisatser/makrosyntagm) och det finns ingen signifikant skillnad mellan genrerna. Även här ses stora skillnader mellan individuella texter. De mest komplexa texterna innehåller i genomsnitt 1–1,5 bisatser per makrosyntagm men i materialet finns även sammanlagt 20 texter (berättande: 9, beskrivande: 11) som helt saknar bisatser. En (1) elev producerar ingen bisats i någon av de två texterna; alla övriga elever producerar alltså minst en i bisats i minst en av sina texter. Om vi ser till alla makrosyntagmer i materialet innehåller majoriteten av dem (berättande: 75,33 %, beskrivande: 76,73 %) ingen bisats. Endast en liten del av makrosyntagmerna (berättande: 3,71 %, beskrivande: 3,23 %) innehåller två eller fler bisatser. I hela materialet återfinns endast tre makrosyntagmer (berättande: 2, beskrivande: 1) som innehåller fyra bisatser. Två av dessa makrosyntagmer visas i (5) och (6).

(5) När vi kom hem från bion så berättade mamma att jag hade fått en hundvalp som jag och Kasper skulle dela på, men att hunden skulle bo hos mig (NP3-2019-152, berättande).

(6) Dom är gnagare och har långa tänder vilket gör så att dom behöver grenar som dom kan slipa sina tänder så dom inte blir för långa (NP3-2019-037, beskrivande).

Gällande *fundamentslängd* finns inte heller någon signifikant skillnad mellan genrerna. I genomsnitt innehåller texterna i båda genrerna fundament med drygt 1,5 ord. En relativt hög grad av variation ses mellan individuella texter, men majoriteten av alla deklarativa huvudsatser (berättande: 71,28 %; beskrivande: 67,71 %) har fundament som endast innehåller ett ord. Fundament som är längre än fem (5) ord är sällsynta i materialet (berättande: 2,77 %; beskrivande: 2,76 %). I (7) och (8) visas exempel på de längsta fundamenten som hittats i materialet (fundamenten i kursiv stil), 14 respektive 11 ord.

(7) *Om man har en hamster i en bur och ett litet hus (i buren)* så samlar de mat där i (NP3-2019-024, beskrivande).
(8) *Känslan som gjorde det till den lyckligaste dagen i mitt liv.* Va att …….. jag klarade mig (NP3-2019-041, berättande).

Syntaktisk variation

I tabell 5 ges en översikt över de olika *typer av makrosyntagmer* som hittats i materialet.

Tabell 5. Makrosyntagmtyper per genre, i procent (%) och antal (N)

	Berättande		**Beskrivande**	
	%	*N*	*%*	*N*
deklarativa	89,57	2 585	99,09	1 750
interrogativa	2,01	58	0,06	1
imperativa	1,49	43	0,28	5
fragment	1,59	46	0,40	7
exklamativa	3,95	114	0,00	0
slutord	1,39	40	0,17	3
totalt	100,00	2 886	100,00	1 766

Då alla makrosyntagmtyper utom de deklarativa var mycket ovanliga i materialet, särskilt i de beskrivande texterna, kombinerades dessa till en kategori och den statistiska analysen genomfördes med två kategorier: deklarativa och övriga. Ett Chi²-test visade en signifikant skillnad i fördelningen av de två kategorierna mellan genrerna ($\chi^2(1, N = 4\,652) = 154{,}99$, $p < ,001$); andelen övriga makrosyntagmer är högre i de berättande än i de beskrivande texterna (10,43 % vs. 0,91 %). De berättande texterna uppvisar alltså en högre grad av variation i makrosyntagmtyper än de beskrivande.

I tabell 6 ges en översikt över fördelningen av olika *satsled i fundamentet*. Då antalet objekt och predikativ var mycket lågt i materialet kombinerades dessa med adverbialen och den statistiska analysen jämförde andelen subjekt och andelen övriga satsled mellan genrerna. Ett Chi²-test visade en signifikant skillnad i fördelningen av de två kategorierna mellan genrerna ($\chi^2(1, N = 4\,652) = 171{,}37$, $p < ,001$); andelen övriga satsled (vilka alltså till största delen bestod av adverbial) i fundamentet var högre i de berättande än i de beskrivande texterna (33,88 % respektive 16,44 %). De berättande texterna uppvisar en högre grad av variation i typer av satsled med en relativt hög andel adverbial, medan eleverna uppvisar en mycket stark preferens för att placera subjekt i fundamentet i de beskrivande texterna.

Tabell 6. Satsled i fundamentet per genre, i procent (%) och antal (N)

	Berättande		**Beskrivande**	
	%	*N*	*%*	*N*
subjekt	66,12	1 860	83,56	1 545
adverbial	33,17	933	16,01	296
objekt	0,67	19	0,43	8
predikativ	0,04	1	0,00	0
totalt	100,00	2 813	100,00	1 849

Utöver valet av satsled i fundamentet är det också relevant att analysera olika undertyper. Här fokuserar vi på de adverbial som placeras i fundamentet och analyserar dessa utifrån såväl deras form som funktion. I tabell 7 visas *adverbialen i fundamentet* klassificerade utifrån *formen*. I de berättande texterna var adverb den vanligaste typen medan satser var den mest frekvent använda typen i de beskrivande texterna. Prepositionsfraser och särskilt nominalfraser användes i lägre utsträckning. Ett Chi²-test visade en signifikant association mellan genre och typ av adverbialform ($\chi^2(3, N = 1\,229) = 87{,}76$, $p < ,001$). I de berättande texterna var adverb och nominalfraser vanligare medan satser var mer frekvent förekommande i de beskrivande texterna.

Tabell 7. Typer av adverbial – form, i procent (%) och antal (N*)*

	Berättande		**Beskrivande**	
	%	*N*	*%*	*N*
adverb	57,13	533	36,82	109
NP	7,18	67	0,34	1
PP	15,00	140	17,91	53
sats	20,69	193	44,93	133
totalt	100,00	933	100,00	296

Not. NP = nominalfras, PP = prepositionsfras.

Tabell 8 redovisar resultaten för de två genrerna när fundamentsadverbialen har klassificerats utifrån *funktion*. I de berättande texterna används nästintill uteslutande tidsadverbial och såväl rumsadverbial som övriga adverbial är lågfrekventa, medan alla de tre typerna är relativt frekventa i de beskrivande texterna; övriga adverbial är där de mest frekventa. Ett Chi²-test visade en signifikant association mellan genre och funktionen hos adverbial i fundamentet ($\chi^2(2, N = 1\ 229) = 443{,}20, p < ,001$). Tidsadverbial var betydligt vanligare i de berättande än i de beskrivande texterna medan det omvända förhållandet sågs för rumsadverbial och övriga adverbial.

Tabell 8. Typer av adverbial – funktion, i procent (%) och antal (N)

	Berättande		**Beskrivande**	
	%	*N*	*%*	*N*
tidsadverbial	90,46	844	32,77	97
rumsadverbial	6,43	60	25,00	74
övriga	3,11	29	42,23	125
totalt	100,00	933	100,00	296

Diskussion

Föreliggande studie undersökte hur 129 9-åringar använder syntax i berättande och beskrivande texter som skrivits inom ramen för det nationella provet i svenska i årskurs 3. Studiens två forskningsfrågor gällde vilken produktivitet (antal löpord och makrosyntagmer), syntaktisk komplexitet (makrosyntagmlängd, bisatser per makrosyntagm och fundamentslängd) och syntaktisk variation (makrosyntagmtyper, satsled i fundamentet, samt form och funktion hos adverbial i fundamentet) eleverna uppvisar i sina texter, samt vilka skillnader som finns mellan de två genrerna. Gällande *produktivitet* visar resultaten att de berättande texterna var signifikant längre och att skillnaden mellan genrerna i genomsnittligt antal ord var stor (berättande: 168 ord, beskrivande: 101 ord). Variationen i längd mellan individuella elever var högre för de berättande texterna. Även analyserna av *komplexitet* visar stor spridning mellan olika texter för alla de tre undersökta måtten, men liknande komplexitet sågs i de båda genrerna. I genomsnitt innehåller de berättande texterna signifikant längre makrosyntagmer, men skillnaden är relativt liten. För antalet bisatser per makrosyntagm och fundamentslängd finns inga signifikanta skillnader mellan genrerna. Komplexiteten är i genomsnitt låg, med endast cirka 7 ord/makrosyntagm, cirka 0,3 bisatser/makrosyntagm och en fundamentslängd på drygt 1,5 ord. Långa fundament (>5 ord) och makrosyntagmer som innehåller fler än två bisatser är mycket sällsynta i texterna. När syntaktisk *variation*

analyseras ses betydande skillnader mellan genrerna. De berättande texterna uppvisar en högre variation i makrosyntagmtyper och i satsdelar i fundamentet medan de beskrivande är mer varierade i användningen av adverbial av olika typer i fundamentet, i fråga om såväl form som funktion.

Resultaten visar alltså att produktiviteten är betydligt högre för den berättande skrivuppgiften. Utifrån ett skrivutvecklingsperspektiv kan detta ses som ett stöd för att det är värdefullt att låta elever i den här åldersgruppen skriva just berättande text i syfte att få upp skrivflödet. En större mängd producerad text skulle utifrån detta utvecklingsperspektiv kunna vara eftersträvansvärd i det skede när skrivutvecklingen fortfarande till relativt stor del handlar om att automatisera sådant som formande av bokstäver, stavning osv. Samtidigt är denna typ av friare berättande uppgifter, som inte sällan kräver även kreativitet och fantasiförmåga, svåra för vissa barn – vilket vi också ser spår av i vårt material, då inte bara de längsta utan även de kortaste texterna är skrivna inom den berättande genren. Den individuella variationen vad gäller produktiviteten är alltså betydligt större för de berättande än för de beskrivande texterna. Trots att den berättande uppgiften i provet är anpassad för att kunna ge upphov till såväl mer fantasifulla texter som mer återberättande texter om självupplevda händelser kan den alltså vara en utmaning för vissa barn – samtidigt som andra elever skriver mycket långa texter, vilket kan tolkas som att denna uppgift ger mer utrymme för de starkaste skribenterna att visa sin förmåga.

När textlängd diskuteras är det förstås viktigt att vara medveten om att skillnaden här inte enbart är en fråga om genre utan även om själva skrivuppgifterna. Den beskrivande texten skrivs utifrån angivna stödord och är baserad på information som fåtts genom ett givet och begränsat textunderlag, vilket sätter ett naturligt tak för elevernas texter. De har helt enkelt en begränsad mängd fakta om guldhamstern att återge. Detta ses också i att det är låg grad av innehållsvariation i elevernas beskrivande texter, medan ämnet *En bra dag* ger upphov till en mängd olika typer av berättelser – såväl klassiska sagor som sådana som framstår som självupplevda eller realistiska. En beskrivande uppgift som innebär större frihet att själv avgränsa texten och faktaunderlaget skulle mycket väl kunna resultera i längre texter, och kanske också i texter av mer varierande längd. Samtidigt ligger resultatet, att elevers berättande texter är längre än deras sakprosatexter, väl i linje med flera tidigare undersökningar, bland annat Östlund-Stjärnegårdh (2002a) och Nordenfors (2011), vilket talar för att det inte enbart är den specifika uppgiftens utformning i detta avseende som påverkar utan även genren.

När det gäller frågan om syntaktisk komplexitet kan vi konstatera att den genomsnittliga makrosyntagmen i vårt material är kortare än för texterna i Johanssons (2009) material, som var skrivet av 10-åringar. Också vad gäller andelen bisatser är våra siffror lägre än Johanssons. Eleverna producerar främst makrosyntagmer utan bisatser (74 % har ingen bisats). Dock är det värt att påpeka att även om antalet bisatser per makrosyntagm generellt är relativt lågt är det endast en (1) av de 129 elever som ingår i studien som inte producerar någon bisats i någon av sina texter, och att de allra flesta använder bisats(er) i båda sina texter. Eleverna behärskar alltså bisatsen, men använder den relativt sparsamt. I tidigare studier (Johansson, 2009; Loban, 1976) av något äldre elevers skriftspråk har ett flitigt bisatsbruk iakttagits och associerats med ett skriftspråk som bär spår av skribentens talade syntax med ett högt antal bisatser. Våra 9-åringar har ännu inte kommit till detta stadium utan förefaller så upptagna med själva skriften att ett flödigt talspråk med riklig bisatsanvändning inte ger avtryck i deras texter.

Fundamenten i de undersökta texterna är oftast ettordsfundament (ca 70 % av alla fundament) och endast knappt 3 % är längre än 5 ord. I genomsnitt är fundamentslängden i vårt material något högre än för Lindgrens (2020) muntliga berättelser från 7-åringar, för både berättande och beskrivande texter. Makrosyntagmlängden är något högre i de berättande än i de beskrivande texterna. Den sammantagna bilden är dock att komplexitetsgraden i de två genrerna är snarlik. När det gäller produktivitet ses en tydlig skillnad mellan de två undersökta genrerna, men någon motsvarande skillnad i komplexitet framkommer alltså inte. Ur ett skrivundervisningsperspektiv innebär detta att även uppgifter som leder till kortare texter ger eleverna möjlighet att (träna sig i att) uttrycka liknande grad av komplexitet. Generellt för materialet framstår komplexiteten som förhållandevis låg, men här finns en svårighet i form av brist på referenspunkter. Forskningen om yngre elevers texter, utifrån dessa typer av textmått, är inte så omfattande och det är därför inte givet vad som vore en förväntad komplexitetsgrad. Här behöver föreliggande studie kompletteras med resultat från ytterligare undersökningar av elever i liknande ålder.

I fråga om syntaktisk variation syns, i kontrast till resultaten för komplexitet, tydligare skillnader mellan de två genrerna. Vad gäller meningstyper uppvisar exempelvis de berättande texterna större variation än de beskrivande, något som också får sägas vara det förväntade resultatet, eftersom andra meningstyper än deklarativa huvudsatser i allmänhet är sparsamt förekommande i den typ av faktatext elevernas beskrivande uppgift förväntas generera. Vi kan också se en

tydligare subjektspreferens i fundamentet i de beskrivande än i de berättande texterna, en preferens som i de beskrivande texterna är något starkare än den som uppmätts i vuxnas skrivna genrer (t.ex. Bohnacker & Rosén, 2008; Nordman, 1992). Resultaten indikerar alltså att beskrivande texter ger upphov till en viss överanvändning av subjektsinitiala satser, vilket berättande texter inte verkar göra. Andelen subjekt i de berättande texterna är på samma nivå som uppmätts hos gymnasieelever (Östlund-Stjärnegårdh, 2002a) och högre än i yngre barns muntliga berättande (Lindgren, 2020). De beskrivande texterna uppvisar här alltså en lägre grad av variation. Vårt intryck efter genomläsningar av texterna är även att ett stort antal av de beskrivande texterna uppvisar låg grad av variation i det lexikala innehållet i subjektsfundamenten, t.ex. genom ett flertal upprepningar av *guldhamstern* i fundamentet. Här framstår de berättande texterna som mer varierade. Framtida studier bör dock systematiskt undersöka skillnader mellan genrer i detta avseende.

Efter subjekt är adverbial det vanligaste i fundamentsposition i de undersökta texterna. En högre användning av adverbial i fundamentet kan inte generellt ses som ett kvalitetsdrag eller tecken på skrivutveckling, när det ofta rör sig om enkla adverb som *sen* och *då*, vilket är fallet i de berättande texterna. Snarare kan denna typ av adverbialanvändning ses som ett talspråkligt drag och som en enkel typ av textbindning som är typisk för berättande texter skrivna av yngre elever. Däremot ser vi i de beskrivande texterna en något större variation vad gäller adverbialen, som där även uttrycker exempelvis kausalitet och villkor i högre grad. Även vad gäller adverbialens form tenderar de att vara något mer komplexa i de beskrivande texterna, där exempelvis bisatser är mer frekvent förekommande – medan i synnerhet (korta) adverb är vanligast i de berättande texterna. Även om adverbial sällan används i fundamentet i de beskrivande texterna är de alltså, när de väl används, mer varierade och mer komplexa än i de berättande texterna. Detta kan ses som en form av skrivutveckling, där den beskrivande uppgiften leder till en annan syntaktisk struktur än den berättande. Denna skillnad mellan genrerna visar på en begynnande genreförståelse, om än sannolikt omedveten.

Den typ av storskalig, kvantitativ undersökning med övergripande mått som redovisats här har fördelen att den ger en överblick över skrivandet i de två genrerna för denna åldersgrupp, utan att exempelvis den individuella variationen – som vi sett är stor – behöver skymma sikten. Den ger också goda möjligheter att jämföra resultaten med andra, såväl tidigare som kommande, undersökningar och därmed bidra till den samlade bilden av dels skrivande inom åldersgruppen,

dels skrivutveckling. I framtiden bör dessa kvantitativa analyser dock kompletteras med mer kvalitativa sådana. Dessa kan gälla exempelvis meningsbyggnad och interpunktion, bisatstyper, textbindning och informationsstruktur. Inom ramen för det större projektet kring dessa elevtexter planerar vi att arbeta vidare även med dessa typer av studier.

Avslutningsvis konstaterar vi att inte samtliga undersökta textmått visar på skillnader mellan genrerna, vilket kan ses som ett tecken på att de 9-åringar vars texter studerats ännu befinner sig i början av sin skrivutveckling. För flera mått ser vi dock tydliga skillnader, vilket tyder på att det även hos dessa unga elever finns en viss genreförståelse, och en förmåga att variera sitt skrivande utifrån detta. Även om de studerade 9-åringarna inte hunnit bli erfarna skribenter visar de alltså en begynnande designförmåga och retorisk medvetenhet (Myhill, 2008, 2009) genom en syntaktisk variation anpassad till genren. Detta ger ytterligare stöd åt tanken att skrivundervisningen redan tidigt bör omfatta olika genrer, eftersom de ger elever tillfälle att använda olika språkliga redskap, och därmed möjlighet att bredda sin skriftspråkliga repertoar.

Noter

1. Begreppet makrosyntagm definieras alltså på samma sätt som T-unit, en enhet som ofta används i textforskning på engelska texter. Enligt Hunt (1965, s. 13) definieras T-unit som ”one main clause with all the subordinate clauses attatched”, och Hunt understryker att en T-unit är kapabel att utgöra en egen mening.
2. Eleverna i årskurs 3 i det amerikanska skolsystemet är i 8-årsåldern, dvs. något yngre än eleverna i föreliggande studie.
3. Det nationella provet för årskurs 3 från år 2019 är frisläppt från provsekretess, varför uppgiftens innehåll kan avslöjas.
4. Sammanlagt var 66 texter skrivna på dator och 192 för hand.
5. Även subjektets olika former (exempelvis lexikal nominalfras, pronomen) kodades, men detta mått ingår inte i föreliggande studie.
6. Tomma fundament har inte räknats in i analysen av fundamentslängd.

Referenser

Andersson, K. (2014). *Pojkar kan visst skriva! Skrivkompetenser på nationellt prov i svenska i årskurs tre i Sverige*. Åbo Akademis Förlag.

Beard, R., Burrell, A., & Homer, M. (2016). Investigating persuasive writing by 9–11 year olds. *Language and Education*, *30*, 1–21. https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1133638

Beers, S., & Nagy, W. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, *24*, 183–202. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9264-9

Bohnacker, U., & Lindgren, J. (2014). Fundament, formellt subjekt och frekvens: Ordföljdsmönster i svenska, nederländska och hos vuxna inlärare av svenska. *Språk och stil*, NF 24, 33–71.

Bohnacker, U., & Rosén, C. (2008). The clause-initial position in L2 German declaratives: Transfer of information structure. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 511–538. https://doi.org/10.1017/S0272263108080741

Crossley, S. A. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415–443. https://doi.org/10.17239/jowr-2020.11.03.01

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

Hultman, T. G., & Westman, M. (1977). *Gymnasistsvenska*. Liber Läromedel.

Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. The National Council of Teachers of English.

Håkansson, G., Nettelbladt, U., & Hansson, K. (1991). Variation and deviation in language acquisition. *Lund Working Papers in Linguistics*, *38*, 83–95.

Jagaiah, T., Olinghouse, N. G., & Kearns, D. M. (2020). Syntactic complexity measures: variation by genre, grade-level, students' writing abilities, and writing quality. *Reading and Writing*, *33*(10), 2577–2638. https://doi.org/10.1007/s11145-020-10057-x

Johansson, V. (2009). *Developmental aspects of text production in writing and speech*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].

Larsson, K. (1984). *Skrivförmåga: Studier i svenskt elevspråk*. Liber Förlag.

Lindgren, J. (2020). Fundamentet i muntliga berättelser hos vuxna samt utvecklingen hos barn från 4 till 7 år. I: S. Haapamäki, L. Forsman & L. Huldén (Red.), *Svenskans beskrivning 37. Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten, Åbo 8-10 maj 2019* (s. 188–200). Åbo Akademi.

Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. National Council of Teachers of English.

Loman, B., & Jörgensen, N. (1971). *Manual för analys och beskrivning av makrosyntagmer*. Studentlitteratur.

McNamara, D. S., Crossley, S. A., & McCarthy, P. M. (2010). Linguistic features of writing quality. *Written Communication*, 27(1), 57–86. https://doi.org/10.1177/074108830935154

Megyesi, B., Palmér, A., & Näsman, J. (2019). *SWEGRAM: Annotering och analys av svenska texter*. Institutionen för lingvistik och filologi och Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, 22(5), 271–288. https://doi.org/10.1080/09500780802152655

Myhill, D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, 35(1), 47–64. https://doi.org/10.1080/01411920802042978

Nippold, M. A. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. I: K. Brown (Red.) *Encyclopedia of Language & Linguistics* (Second Edition, s. 368–373). Elsevier.

Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].

Nordman, M. (1992). *Svenskt fackspråk*. Studentlitteratur.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, *30*(4), 555–578. https://doi.org/10.1093/applin/amp044

Nyström Höög, C. (2010). *Mot ökad diskursivitet? Skrivutveckling speglad i provtexter från årskurs 5 och årskurs 9*. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Palmér, A., & Östlund-Stjärnegårdh, E. (2015). *Bedömning av elevtext: Enligt Lgr11 och Lgy11*. Natur & kultur.

Scott, C. M. (1988). Spoken and written syntax. I: M.A. Nippold (Red.) *Later language development: Ages 9 through 19* (s. 49–95). Pro-Ed.

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Skolverket.

Vagle, W. (2005). Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenes skriveprestasjoner. I: K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind II Norskeeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.

Westman, M. (1974). *Bruksprosa: En funktionell stilanalys med kvantitativ metod*. Liber Läromedel/Gleerup.

Wood, C., Schatschneider, C., & Wanzek, J. (2020). Matthew effects in writing productivity during second grade. *Reading and Writing, 33*. https://doi.org/10.1007/s11145-019-10001-8

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002a). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002b). Variation som kvalitetsdrag i elevtext. I: M. Sundman & A.-M. Londen (Red.), *Svenskans beskrivning 25: Förhandlingar vid tjugofemte sammankomsten för svenskans beskrivning i Åbo den 11 och 12 maj 2001* (s. 330–340). Åbo universitet.

Kontakt

Saga Bendegard
saga.bendegard@nordiska.uu.se

Josefin Lindgren
josefin.lindgren@nordiska.uu.se

Anne Palmér
anne.palmer@nordiska.uu.se

Vänligen citera som:

Bendegard, S., Lindgren, J., & Palmér, A. (2023). Produktivitet och syntaktisk komplexitet och variation i 9-åringars berättande och beskrivande texter. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 39–59). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 60–85
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

The silent tribe: Mapping the variety of researchers' science communication practices across STEM disciplines

Maria Cervin-Ellqvist[1], Stina Johansson[1], Maria Persson[1], Carina Sjöberg Hawke[1] & Raffaella Negretti[1]

[1]Chalmers University of Technology

Abstract

Scientists' communication with the public has increased in recent years, responding to digitalization and the push to democratise access to knowledge. Research has shown that academics produce a variety of genres beyond academia, spanning diverse purposes and languages. However, what kind of writing practices occur within science communication, and to what extent scientists engage in it, still needs further investigation. In order to further the understanding of current writing practices in academia, we explore scientists' communication of science at a Swedish university of technology. We analyse publications for non-academic audiences in the university's publication repository combining content analysis, genre analysis, and co-authorship network analysis. By merging these methods, we reveal a complex picture of purposes, audiences, genres, and collaborations. We found that field of study and topic catalyse science communication writing: the majority of the publications relate to either climate change or architecture and civil engineering, and stem from a small number of active, senior scientists at two departments. We discuss potential reasons for these patterns, including seniority, processes for promotion and tenure, science communication's role in academic work-life, and finally differences in departmental and disciplinary culture and conditions.

Introduction[1]

In the late 18th century, James Hutton set the cornerstones of the science of geology, anticipating scientists' understanding of tectonics by almost 200 years (Bryson, 2003). Sadly, his volume *Theory of the Earth* was so obscurely written that it can be considered 'the least read important book in natural science' (Bryson,

2003, p. 69), resulting in his discoveries being largely unappreciated until much later.

This story illustrates the importance of reaching outside very narrow academic circles to make an impact. Science has since then left the ivory tower and is disseminated at increasing rates (Entradas et al., 2020) via traditional and digital media (Luzón & Pérez-Llantada, 2019; Mauranen, 2013; Orpin, 2019; Reid, 2019). To a large extent, this is the result of a conscious effort, brought about by a shift of perspective on the role of higher education in modern society (Pinheiro et al., 2015a), on what academic scholarship is (Boyer, 1990), and by political will (e.g., Watermeyer, 2015).

Communication aiming to reach outside narrow academic circles is often referred to as science communication. Science communication has been the focus of social science research for decades (Bucchi, 1996) for its role in democratising access to knowledge (cf. in Sweden: Bragesjö et al., 2012). In recent years, digitalisation has enabled new forms of science communication, including online publication of traditional genres and the creation of new genres such as blogs and social media posts, as well as new 'add-on genres' such as graphical abstracts and embedded videos (Pérez-Llantada, 2021). Research has however shown that scientists stick to traditional genres and seldom engage in new digital genres (Pérez-Llantada, 2021), prioritising core genres such as scientific articles over peripheral science communication genres (Llorente et al., 2019; Pérez-Llantada, 2021; Schimanski & Alperin, 2018). Furthermore, while scientists believe that science communication is important, they can seldom prioritise it in their practice (Bohlin & Bergman, 2019; Pérez-Llantada, 2021; Renwick et al., 2020).

Research publication genres are clearly highly valued in academia for promotion and tenure, suggesting that a hierarchy of academic genres has emerged as a consequence of academic policies at an international, national, institutional, and discipline level (Pérez-Llantada, 2021; Swales, 2004). As highlighted by Pérez-Llantada (2021), academic policies are an important factor in explaining the lack of alignment between scientists' awareness of science communication's importance, and the extent to which they prioritise communicating to broader audiences. Interestingly, science communication, in one form or the other, is increasingly becoming a demand from funding bodies (Pérez-Llantada, 2021; Renwick et al., 2020). It is thus not true that science communication is not at all

encouraged or acknowledged, but better incentives are needed (Llorente et al., 2019; Pérez-Llantada, 2021).

Llorente et al. (2019) conclude that "if the science and technology system truly wants to encourage the involvement of researchers in public engagement activities in science, these types of actions should be formally recognized for career promotion" (p. 17). There have been attempts to do so, but measurement models are limited by the fact that data on these activities are not available (Pinheiro et al., 2015a). For example, altmetrics capture some aspects of engagement with society but fail to capture new digital genres and other genres such as opinion pieces in newspapers that are not tied to a scientific publication (Schultz et al., 2020). Thus, to promote science communication effectively and as a form of engagement rather than another academic requirement, it is important to gain an understanding of what scientists actually do, why they do it, and to what extent (Besley et al., 2018; Llorente et al., 2019), that is, to find a way of capturing the complexity of science communication in practice.

In this study, we explore scientists' practices for science communication at a Swedish university of technology by mapping their actual written output as available in the university's publication repository. The term science communication is here used as a broad term for communication outside narrow academic circles, encompassing inter-specialistic communication, publication to professional/industrial audiences in trade magazines, and debates and op-eds in newspapers with varied public access—that is, written communicative practices that are not academic scientific publication. Combining content and genre analysis with network analysis (a bibliometric method), we map the output of scientists under the categories 'magazine articles' and 'newspaper articles' as indexed in the repository. We uncover considerable activity, especially on certain topics, but also a complex picture in terms of disciplines and collaboration/co-authorship.

The contribution of this study is twofold. First, we show how methods from applied linguistics and bibliometrics can be combined to better capture the complexity of science communication practices. Second, we build upon previous studies of science communication in other contexts aiming to examine what science communication entails in practice. We believe that 'ear to the ground' investigations such as ours, mapping scientists' actual practices and production of science communication texts, are thus an important starting point to move

forward the discussion about science communication's definition, roles, aims, and promotion (cf. Besley et al., 2018; Llorente et al., 2019).

Theoretical background and previous research

The push for academia to increasingly step outside its ivory tower has gone hand in hand with the democratization of society that occurred in the 20th century in many parts of the world. In the 1980's and 1990's, the emergence of the internet ignited the digitalization of society, opening new modes to access and communicate knowledge (Harnad, 1991; Lemke, 1997). This spurred an interest in pathways for science dissemination, and in the social sciences, communication of science was theorized as a continuum of communicative events with a variety of purposes and actors, ranging from communicating to scientists in a narrow field to the public. Bucchi (1996) described four stages along such a continuum:

1) The intraspecialistic stage: communication of science to other scientists within the discipline
2) The interspecialistic stage: communication of science to scientists across disciplines
3) The pedagogical stage: communication of science to educate, typically in textbooks
4) The popular stage: communication of science communicated to a wider population, for example in newspapers or on TV.

Importantly, Bucchi stressed that "there might be more than one type of communicative practice hidden under the general label of 'public communication of science'" (p. 381). In other words, 'science communication' and similar labels may refer to not one but many practices, responding to different purposes.

The conceptual multiplicity of science communication means that a variety of perspectives have emerged over time about its purpose for society, universities, as well as for individual scientists (Pinheiro et al., 2015a, 2015b). Recent work has therefore foregrounded again the need of a clear theoretical conceptualisation of science communication (Burns et al., 2003; Davies, 2021; Kappel & Holmen, 2019). For instance, Davies (2021) argues for the importance of clarifying both what science communication is and why it is important in society, and theorizes it based on the views of prominent science communication scholars. She underscores that a theoretical clarification is crucial because discourse of public

engagement can easily become instrumentalized, serving policy needs rather than fostering real democratic engagement (cf. Priest, 2018). Similarly, Kappel and Holmen (2019) address the need for a critical and theoretically grounded articulation of science communication, and propose a taxonomy identifying two overarching paradigms: the dissemination and the public participation paradigm. Importantly, the authors illustrate how these paradigms result not only in different aims, but also in different modes and outlets which may not be captured by current policy incentives. Clearly, there is both a need for a more explicit theorization of science communication's role and aims, and a connection of theory to actual practice. What local, situated practices go under the label 'science communication'? And how do these practices relate to theoretical conceptualisations of science communication?

This type of investigation of science communication practices is also motivated by the fact that for the individual scientist, an academic work-life poses many conflicting demands: tasks important for their careers such as applying for external funding and publishing compete for their time. These potential conflicts must be considered when pushing academics to fit science communication into their already busy work-life (Carli et al., 2019; Defazio et al., 2020; Koryakina et al., 2015; Nygaard, 2017; Watermeyer, 2015). For example, Renwick et al. (2020) investigated the motives and strategies used by Australian academics to engage with the community, noting that a large part of academics' work remains unappreciated. Moreover, junior researchers experience pressure to publish in high-ranked journals and thus opt not to engage with outreach (Schimanski & Alperin, 2018), and are less positive to public outreach than their senior colleagues (Bohlin & Bergman, 2019). Additionally, Watermeyer (2015) found that some researchers believe that engaging with the public had 'diluted and despoiled their reputation as researchers' (p. 334), pointing to another risk of science communication. In other words, individual scientists, especially junior scientists, prioritise in accordance with research genre hierarchies and what is best for their career.

The picture of individual scientists' practices is further complicated by several other factors. It is for example important with a local institutional culture where engagement with society is encouraged and seen as legitimate (e.g., in Sweden Benneworth et al., 2015). In addition, different topics suit different genres and some, such as climate change, might be more interesting than others to the public (Ampollini & Bucchi, 2020; Jönsson et al., 2018). Furthermore, in science

communication the local language is often preferred over English, which is the main language for scientific publishing (Luzón, 2017; Pérez-Llantada, 2021), also in Sweden (McGrath, 2014). Language may thus act as a barrier for scientists who wish to engage in science communication but do not speak the local language (e.g., Bohlin & Bergman, 2019). Finally, scientists often lack training in communicating to broader audiences (Bohlin & Bergman, 2019). In fact, some argue that they receive too little support in communication and writing overall. For example, Emerson (2017) in her book *The forgotten tribe*, illuminated scientists' experiences with writing, primarily for publication purposes, and revealed a rich but challenging reality. Her participants did engage in communicating knowledge both to other scientists and to audiences beyond academia via a variety of genres, but had often received limited support or instruction in writing and communication. To conclude, the complex realities experienced by scientists illustrated above need to be considered when designing policies and incentives to promote engagement in science communication (Cervin-Ellqvist, 2022). However, this is often not the case, neither on a university, national, nor international level (Entradas et al., 2020).

Internationally, engagement in science communication varies across countries and research areas (Entradas et al., 2020), as do policies (Pinheiro et al., 2015a). On the premise that a well-functioning dialogue between academia and the public is crucial in a democratic society, in 2016, the EU's member states agreed to promote efforts to openly share research with experts and non-experts, such as researchers and the general public (Bohlin & Bergman, 2019). In Sweden, scientists are affected not only by EU initiatives but also by the long Swedish tradition of science dissemination to a wider audience; science communication has been promoted in law since 1977 in the Swedish Higher Education Act (Bragesjö et al., 2012; SFS 1977:218). This is comparatively early even in Europe: dissemination of science was only formalised in UK policy in the 1990's (Lebeau & Cochrane, 2015). Swedish policy initially stressed dissemination rather than dialogue, but this has changed slightly over time, for example with an amendment about utilization of research in 2009 (SFS 2009:45), emphasising that the public should benefit from research conducted by higher education institutions (SFS 1992:1434).

Despite the governmental and institutional push, a recent national survey about science communication and open science (Bohlin & Bergman, 2019) showed that researchers at Swedish universities seldom have time to engage in science

communication, as other tasks have higher priority, in line with Pérez-Llantada's (2021) findings about genre hierarchies. However, as in Pérez-Llantada's study, the Swedish researchers were positive to engaging in science communication. Both these aspects were also underscored in a recent Swedish study of senior academics' science communication practices (Negretti et al., 2022). This indicates a lack of sufficient incentives for science communication in Sweden, since the current policies, although ambitious, are not realised in practice. New initiatives, for example training of PhD students in science communication, have been discussed recently, but remain to be implemented on a larger scale (e.g., Swedish Research council, n.d.). The national survey by Bohlin and Bergman (2019) highlights the academics' reality but does not offer a map of what actually gets produced under the label 'science communication'. This raises the questions of to which extent Swedish scientists actually communicate with the public and whether they, to paraphrase Emerson (2017), are a 'silent tribe'.

Method

This study used publicly accessible metadata from the publication database of a large university of technology in Sweden, with full texts when available. We analysed the data in the categories 'newspaper articles' and 'magazine articles' published between 2015 and 2019, 506 publications in total. All publications in the database are affiliated to researchers at the university. Publications in journals indexed by Scopus or Web of Science are registered by library staff, while 'newspaper articles' and 'magazine articles' are added manually by the scientists themselves. Although not all science communication publications may get reported, this data can still offer valuable insights into what is being produced at the university.

To capture the multiplicity and complexity of science communication, we combined several methods. We analysed the texts using content analysis combined with some principles of genre analysis. Using content analysis (see Schreier, 2012), we systematically identified topics based on characteristics of the texts, such as title, abstracts and publication venue, and to some extent latent meaning through a preliminary interpretation of area of interest and type of content presented (Cho & Lee, 2014). The classification was derived progressively from the data using an inductive approach. Additionally, we mapped general socio-rhetorical dimensions of these texts using some of the principles of genre analysis (cf. Swales, 1990): recurrent types of publications

intended for specific purposes or targeting specific audiences. Thus, we considered some pre-requisites of genre, defined as: "social actions that are used within specialized communities; that contain traces of prior texts in their shape, content, and ideology; and that are networked with other genres in various ways that influence their production and reception" (Tardy, 2009, p. 20). Finally, we also took notes on the language of the publications.

The metadata from the repository was used to identify how active different departments and individual scientists were.

Two thematic areas, corresponding to two departments, emerged as particularly salient in our data. To gain a more nuanced map of the activities in these areas, we then used social network analysis—a bibliometric method used to study research fields—for publications from the Department of Architecture and Civil Engineering (ACE) and the Department of Space, Earth, Environment (SEE). This allowed us to visualize collaboration patterns, identify clusters of authors who seem to collaborate more frequently, the topics of these co-authored texts, and potential inter-disciplinary collaborations. In the co-authorship network graphs, authors are nodes linked by co-authored publications (edges). Centrality measures, derived from graph theory, indicate which authors have most links to others in the network (Powell, 2015). An author with high *degree centrality*, which is illustrated by a large node size, has collaborated more and is more influential compared to other authors in the network. Edge thickness is determined by the number of co-authored publications. Only authors who have co-authored at least one publication are included in the network analysis.

To further validate the findings, they were discussed with an internal informant. They were also corroborated by one of the authors, who works with ACE's publication practices and outputs on a daily basis.

Findings

Genres and topics

The repository's categories 'newspaper articles' and 'magazine articles' were not homogenous but seemed to include any type of text that did not fall under the categories 'scientific articles' or 'books'/'book chapters'. Yet, three types of publications were easily distinguishable and relatively common (see Table 1) among the 506 publications included.

Table 1. Three common and easily distinguishable types of publications

Type of publication	Number of publications
Opinion pieces	113
Articles communicating research to professionals	58
Editorials in newspapers	30

Opinion pieces (*debattartiklar* in Swedish), the most common type, also includes replies to opinion pieces. These were relatively short texts arguing for a specific point in the public debate, using a recognisable type of argumentative rhetoric grounded in existing research and the authors' scientific expertise, and most often published in newspapers. Some texts resembled the opinion pieces genre but were invited contributions rather than something scientists initiated themselves, so we did not classify them as opinion pieces but as editorials in newspapers. The articles communicating research to professionals included pieces published in trade magazines/professional outlets, and were oriented towards promoting utilisation of research in a professional setting. In addition, our data contained publications such as trade magazines articles (often about architecture), book reviews, lifestyle magazine articles, interviews with other scientists, and various reports. These types of publications were however far less common than and not as easily classified as the three most common types.

As this diversity suggests, these publications were intended for different audiences. We identified three main audiences (see Table 2).

Table 2. Intended audience for the publications in our dataset. Note that some publications were classified as intended for several audiences and 85 were not classified since it was unclear who they were intended for

Audience	Number of publications
The general public	162
Professionals	135
Scientists	153

The majority of publications intended for the general public could be classified as opinion pieces, whereof most were published in some of Sweden's largest newspapers. We presume opinion pieces' audience includes both laypeople and policymakers. The publications intended for professionals were instead often published in trade journals, aiming to disseminate knowledge and impact professional practice. Texts for scientists, including for example editorials in scientific journals and short announcements about research projects, were often published in scientific journals and aimed only at scientists, so were not

considered science communication. These editorials did not clearly fit into any other category in the publication repository, and this is probably why they ended up in newspaper articles' and 'magazine articles'.

Regarding language, the vast majority of texts addressed to non-academic readers were written in Swedish, whereas English dominated in the texts for scientists.

Some topics, departments, and scientists were overrepresented in our data, and a few themes emerged (see Table 3). For example, opinion pieces about urban design and articles about sustainable renovation were categorised into the theme 'Architecture, Civil engineering, Urban Design and similar'. Similarly, opinion pieces concerning global warming were categorised into 'Global warming, Renewable energy sources and similar'. Some publications spanned across themes, such as an opinion piece discussing environmental and health impacts of meat production, and were therefore classified into several themes: 'Global warming, Renewable energy sources and similar' and 'Medical science, healthcare, nutrition and similar'. Table 3 presents the most common themes.

Table 3. Most common themes of topics and description of the related publications

Themes	Number of publications	Description
Architecture, Civil engineering, Urban Design, and similar	133	Mostly publications about architecture in professional journals and opinion pieces about urban design
Global warming, Renewable energy sources and similar	116	Mostly opinion pieces and editorials in newspapers
Medical Science, Healthcare, Nutrition and similar	34	Publications mostly similar to scientific articles
Biology, Molecular Biology, Biophysics and similar	30	Publications mostly similar to scientific articles
The History of subjects such as Architecture, Technology, Chemistry, and similar	29	Variety of publications and audiences
Chemistry and similar	23	Various types of publications intended for scientists

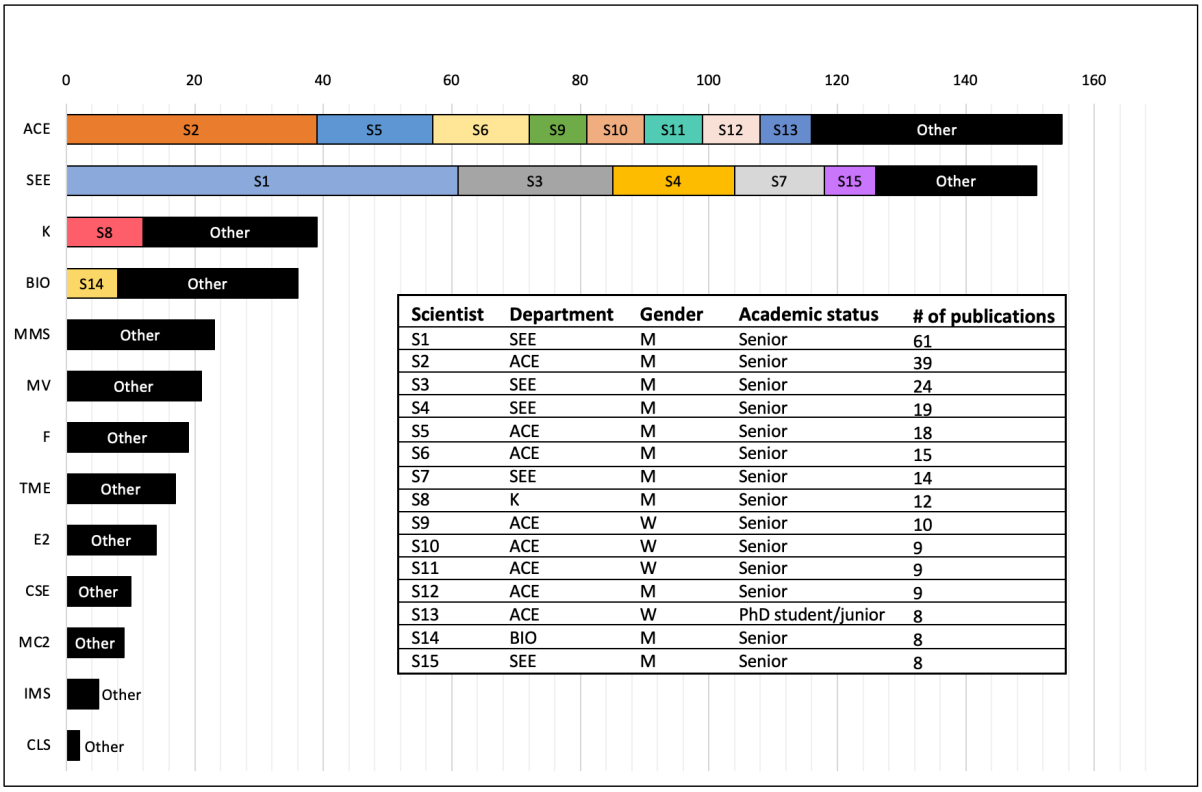
Table 3 suggests differences in audiences and types of publications for the most common themes, 'Architecture, Civil engineering, Urban Design and similar' and 'Global warming, Renewable energy sources and similar'. Publications in the architecture theme were mainly intended for professionals, and in the global warming theme for the general public. In addition, most opinion pieces were categorised into architecture and urban design (40 opinion pieces) or global warming (56 opinion pieces). Most of the publications communicating research or current understanding similarly related to architecture or civil engineering but were published in trade journals.

Although most of the topics were related to research at the university/departments, there were exceptions, including a few publications concerning the life of scientists rather than their science (11), for example gender bias in academia. Interestingly, two opinion pieces concerned scientists' engagement with the public: one in which the authors defended the expertise of a colleague who had authored a controversial opinion piece, and one emphasizing that a harsh debate climate, a lack of interest from media, and a lack of incentives from academia pose challenges for scientists willing to engage in science communication.

Disciplinary practices

As a part of our effort to map the variation of science communication across disciplines, we examined the diversity of practices across departments. Our findings suggest that scientists are not a silent tribe, but perhaps not everyone has a voice. We identified a multiplicity of practices connected to the nature of the scientific work and the research topics at each department (see Figure 1).

Figure 1. Number of publications per department associated to specific scientists (S1-S15). The departments are: Architecture and Civil Engineering (ACE), Space, Earth and Environment (SEE), Chemistry (K), Biology and Biological Engineering (BIO), Mechanics and Maritime Sciences (MMS), Mathematical Sciences (MV), Physics (F), Technology Management and Economics (TME), Electrical Engineering (E2), Computer Science and Engineering (CSE), Microtechnology and Nanoscience (MC2), Industrial and Materials Science (IMS), and Communication and Learning in Science (CLS)



Scientist	Department	Gender	Academic status	# of publications
S1	SEE	M	Senior	61
S2	ACE	M	Senior	39
S3	SEE	M	Senior	24
S4	SEE	M	Senior	19
S5	ACE	M	Senior	18
S6	ACE	M	Senior	15
S7	SEE	M	Senior	14
S8	K	M	Senior	12
S9	ACE	W	Senior	10
S10	ACE	W	Senior	9
S11	ACE	W	Senior	9
S12	ACE	M	Senior	9
S13	ACE	W	PhD student/junior	8
S14	BIO	M	Senior	8
S15	SEE	M	Senior	8

As shown in Figure 1, Architecture and Civil Engineering (ACE) and Space, Earth and Environment (SEE) had the largest number of science communication publications, unsurprisingly as these departments corresponded to the two most common themes (Architecture, Civil engineering, Urban Design, and similar; and Global warming, Renewable energy sources and similar). However, fifteen very active scientists each contributed to over 1 percent of the total publications. In total, the mean was 1 publication per scientist, but scientists S1-S15 all had at least 8 publications. The higher number of publications for ACE and SEE can largely be explained by the activity of 13 of these researchers and overall S1-S15 stood for the majority of science communication activities. The pattern of themes described earlier is also present among S1-S15, with scientists at SEE typically publishing opinion pieces related to climate change and those at ACE publishing for professionals in trade journals. Interestingly, all scientists S1-S15 except for one, S13 (who engaged in science communication already as a PhD student), are senior, tenured researchers—presumably established academics. Overall,

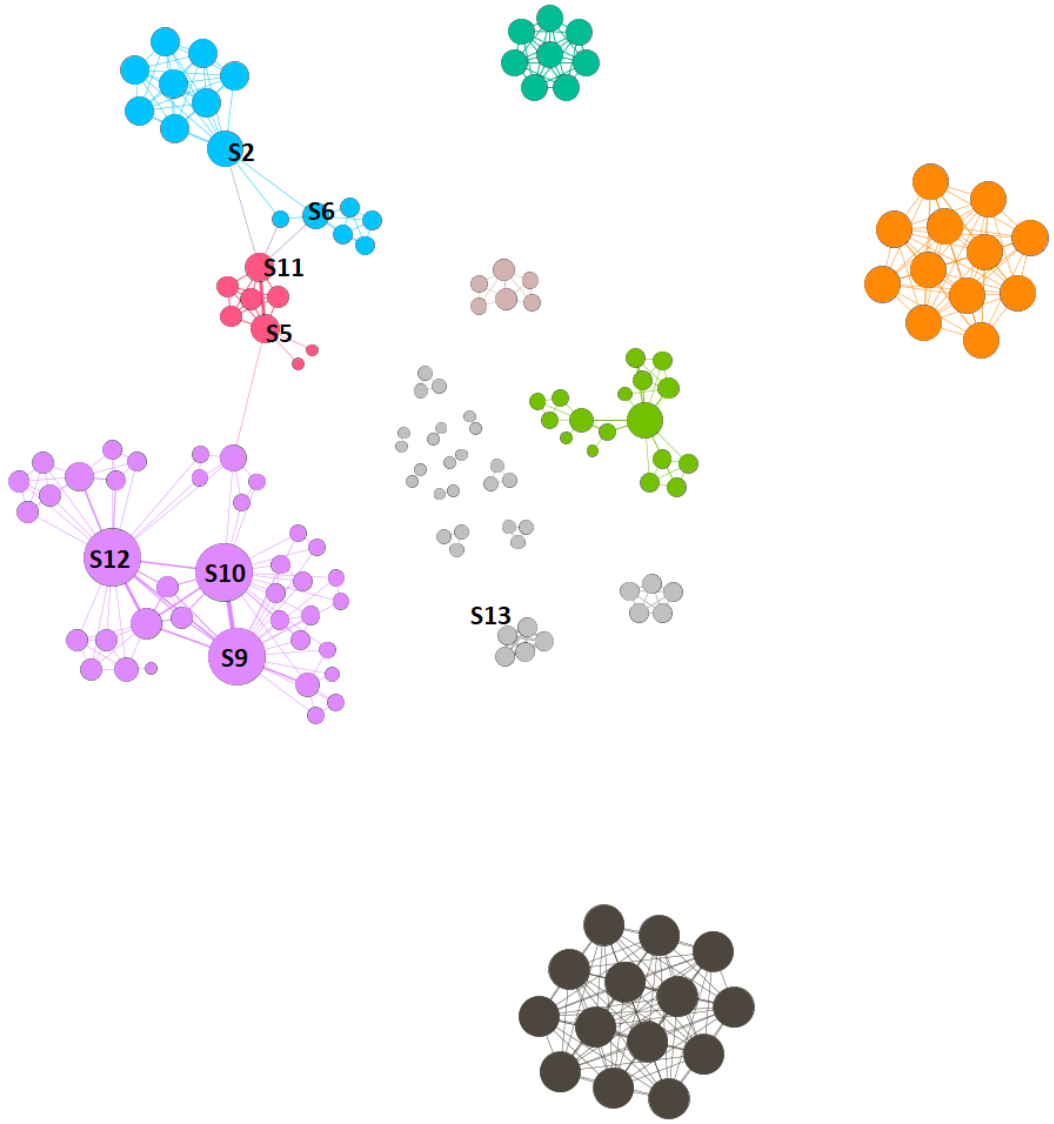
differences in practices are clearly not just tied to disciplines but also to the engagement of individual, most often senior, scientists.

Of the authors, 25% (83) were women and 75% (254) men, which corresponds to the gender distribution at the university. Gender was assumed from the authors' profiles and does not denote their preferred gender identification. Men contributed to more publications per person in average, and were listed as authors 607 times (81%), while women 145 times (19%). This overrepresentation is explained by the fact that a few male scientists wrote (and registered) a large number of publications each.

Network analysis

While these results are valuable in themselves, analysing collaboration patterns provides an additional dimension of the scientists' communication practices. Interestingly, some of the scientists with the most publications had almost only single-authored publications (e.g., S1), while others had collaborated with other scientists and/or people outside of academia, for example on opinion pieces. Collaborations involving several departments were uncommon, suggesting that engaging in science communication across departments and research fields is not common (at least not at this university). Therefore, we conducted two separate co-authorship analyses for the two departments with the highest number of publications to better understand co-authoring dynamics.

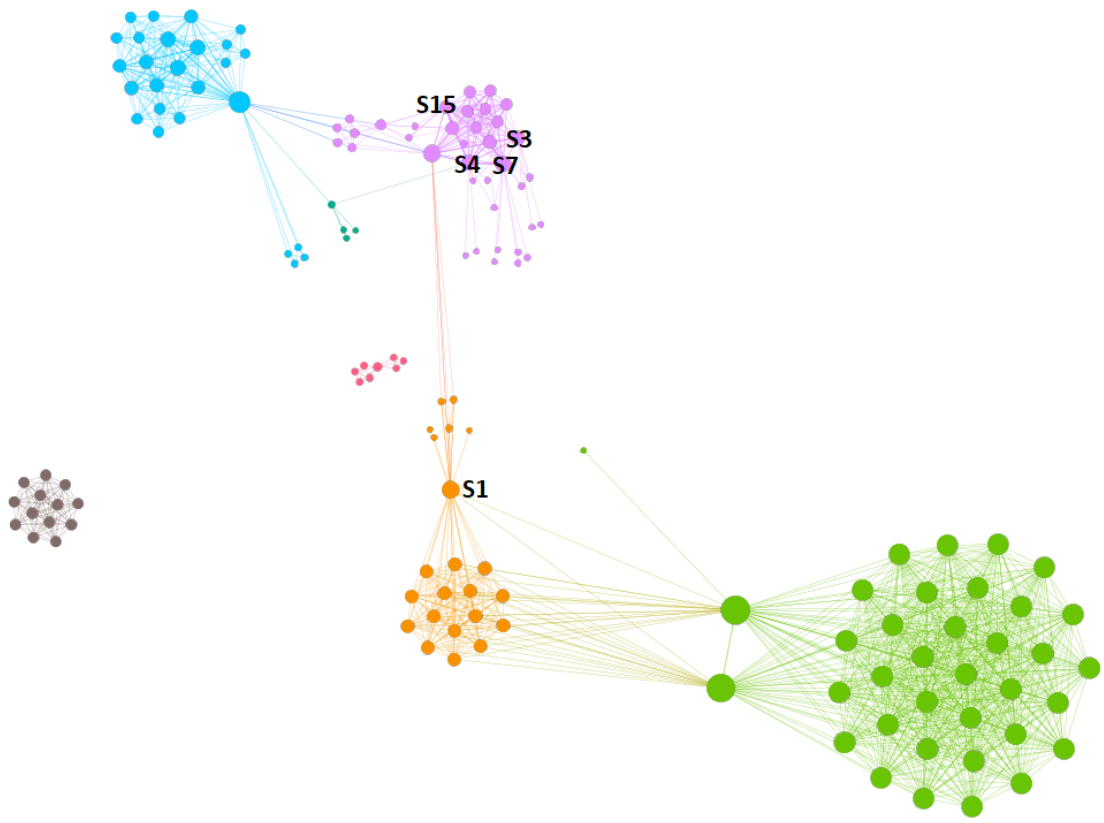
Figure 2. Co-Authorship Network for ACE, including those of S1-S15 who belong to this department



At ACE, some of the most productive scientists co-authored several publications (see Fig. 2). The network in Figure 2 consists of three linked clusters (blue, light red, and purple) surrounded by several isolated clusters. Where nodes are linked to each other and the nodes' sizes are equal, for example in the black cluster, the cluster is the result of one co-authored publication. In the purple cluster, the node sizes indicate that S9, S10 and S12 have high degree centrality (i.e., comparatively many links to other scientists). In contrast, S2, with the second highest number of publications, has a lower degree centrality. This means that while there is much collaboration happening among a few co-authors in this

network, it seems to happen in isolated 'islands', with few publications bridging between the groups, for example between the purple and pink clusters and the pink and blue clusters.

Figure 3. Co-Authorship Network for SEE, including those of S1-S15 who belong to this department



In contrast, the analysis for SEE (Fig. 3) shows five linked clusters (blue, dark green, purple, orange, and light green). Specific nodes connect different parts of this network (for example S1 and the two scientists that link the green and orange clusters together) by having co-authors in more than one cluster, a role called a 'bridge' in social network analysis.

Interestingly, it was not always the most productive authors who served as bridges. For example, neither of the two scientists linking the green and the orange clusters were among the 15 most active scientists in our dataset. One of them was even affiliated to another university and was also collaborating with numerous scientists affiliated to universities and organisations in other cities and countries in the green cluster. Similar to the network for ACE, some of the most productive authors at SEE, S3, S4 and S7, have high degree centrality (i.e.. comparatively many links to other scientists), while the most productive author, S1, did not have a degree centrality corresponding to their high number of publications. Figure 3 illustrates how network analysis paints an even more complex picture, where some authors are not only very active in writing science communication but also in terms of collaboration, potentially catalysing these efforts in their departments.

Overall, network analysis shows that even for these two very active departments, practices are very different, suggesting that the processes underlying science communication might be tied to local culture and collaboration practices.

Discussion

In this study, we aimed to map the science communication practices of researchers at a leading university of technology in Sweden, to understand what types of writing scientists produce beyond scientific publication, including genres, topics and audiences. We analysed data from the university's publication repository, combining content analysis and genre analysis with network analysis.

We found that the categories included in our analysis—'magazine articles' and 'newspaper articles'—were not homogenous but contained a wide variety of texts with different purposes, audiences, and patterns of collaboration. These texts may not perhaps constitute genres in the traditional sense, but insofar genres serve clear communicative purposes which are socially recognized (Miller 1984; Swales, 1990), some sub-types in our dataset may typify science communication genres. For example, the opinion piece clearly serves the communicative purpose of proposing a perspective based on scientific evidence, with the intent to influence public opinion or policy, and addresses a wide audience who most likely understands this purpose and recognises these texts as belonging to the same genre. Similarly, trade magazine articles can be considered a science communication genre as they address a clear audience of experts in this area—

both in industry and academia—aiming to inform, communicate new knowledge, and impact professional/industrial practice. In both cases, the language used was Swedish, that is, the local language: our results align with the variation across genres and disciplines identified by previous research (Entradas et al., 2020; Pérez-Llantada, 2021).

The differences observed across themes and corresponding departments were not surprising, as previous research has highlighted that some topics are better suited for dissemination and more interesting to the public (Ampollini & Bucchi, 2020; Bucchi, 1996; Jönsson et al., 2018). Note that the two most active departments do research on topics that are presumably highly interesting to the public and professionals, research that is thus suited for communication with broader audiences. Climate change was one of the most common topics, with scientists at the department SEE taking an active role in the public debate. Their purpose seemed to be to fuel the debate with scientific input, taking on the role of experts and trying to both educate the public and affect public opinion—the pedagogical and popular stage of Bucchi's (1996) model of science communication. It would be worth investigating whether this engagement stems from the scientists' findings, or if they chose to become climate researchers because of their engagement in climate questions. Similarly, the high number of publications related to architecture and civil engineering can be partly explained by a strong local public interest in local architecture and infrastructure. Internal bibliometric analyses at the university show that it is a well-established practice for researchers within architecture to publish in professional magazines, newspapers and books, which is preferred over publishing in international scientific journals. Interestingly, this finding opens the path for further research on language dominance in academic genre hierarchies (Pérez-Llantada, 2021), with English (associated to publication) taking a back seat in favour of other linguistic practices. This appears connected to the fact that publications from this department relate to all stages of Bucchi's (1996) model: texts intended for other scientists and professionals belonging to the intraspecialistic, interspecialistic and pedagogical stages, and publications intended for professionals and the general public to the pedagogical and popular stages.

Overall, the two active departments in our data could be assumed to embody local cultures that may explain their scientists' engagement in science communication. Worth noting is that most of the publications we mapped are connected to 15 very active scientists. This aggregation suggests that science

communication is also being specifically encouraged in these environments, with active colleagues who can inspire, mentor, and provide knowledge about how to communicate science to a broader audience and engage in the public debate (as also confirmed by informal communication with an anonymous internal informant). This suggestion is in line with Benneworth et al.'s (2015) findings (from another Swedish university) about the importance of institutional culture for engagement with society. The influence of local departmental culture, including mentorship and co-authorship, would be worth investigating further via ethnographic approaches, among others (see Negretti et al., 2022). It would be interesting for instance to determine whether co-authorship patterns in research publication and science communication are similar, and analyse the linguistic decisions entailed in transforming knowledge across genres and languages (assuming that publication is in English and science communication in Swedish). An ethnographic approach with this broader scope could better illuminate the complexity of academic engagement, which is difficult to identify and measure (Pinheiro et al., 2015a; Renwick et al., 2020), as it exists within a network of genres that radiate from scientific publication.

The identified diversity of texts can be assumed to underlie an equally diverse range of social practices, aligning with the theoretical conceptualization of science communication as a constellation of practices with varying purposes (Davies, 2021; Kappel & Holmen, 2019). For scientists, this diversity may increase the complexity of engaging in science communication, since it entails being able to communicate a message to non-expert audiences in the preferred language (i.e., the local language, which in our study was Swedish), convey scientific authority, and have the time and expertise to engage with the topic. Therefore, it is not surprising that the scientists who authored the vast majority of the publications in our dataset were all but one senior and tenured, with an expert mastery of Swedish. Senior researchers presumably have more experience and scientific ethos, possibly making them more confident to engage in communicating science outside their academic circles and taking on the role of a public intellectual (Said, 1995; see also Cervin-Ellqvist, 2022). Furthermore, our study corroborates Bohlin and Bergman's (2019) finding that even in Sweden, where dissemination was included in law in 1977, junior researchers tend to focus on scientific publication when navigating between the conflicting demands of academic work-life, that is, prioritizing according to research genre hierarchies (Pérez-Llantada, 2021; Swales, 2004) to increase their chances of getting tenure (Llorente et al.,

2019), getting hired, and being promoted (in Swedish academia, see Dryler et al., 2022) without jeopardizing their reputation (Watermeyer, 2015).

Although not a silent tribe, we found that only a few of the senior scientists at the university recurrently engage in science communication, or at least reported doing so. This may partly be explained by traditional genre hierarchies pushing even senior scientists to prioritise traditional scientific publication because of time constraints (Negretti et al., 2022). At the same time, while S1-S15 seem to be willing and able to take on the role of public intellectuals, it must be recognized that the role of a public intellectual does not fit everyone, nor perhaps can and should be assumed by everyone. As Katarina Wadsten McLeod (2019) points out in her reflection on social perceptions of researchers, a public intellectual is:

> someone who in addition to their research, teaching and administration has the time, energy and the possibility to engage in creating a public persona … a role that few scientists are fortunate to have (p. 25)

Finally, in terms of genres, it needs to be underscored that few of the publications mapped in this study entail an active involvement with the public. The most frequent types of texts (opinion pieces, articles in magazines) instead seem to aim at disseminating research or influencing public opinion and/or professionals and policymakers. That said, we only investigated written publications that were self-reported in an institutional repository, and our findings may well be just the tip of an iceberg: as seen in Renwick et al. (2020), engagement with broader audiences can take many forms and does not always result in written, published texts. If we connect the science communication genres mapped in our study to theoretical conceptualizations of science communication, they seem to belong to what Kappel and Holmen (2019) describe as the dissemination paradigm, in which scientists communicate *to* rather than engage *with* their audience.

Conclusion

Our study provided an overview of what type of writing is produced at a university, under the umbrella of science communication. Although our mapping is likely to be somewhat incomplete, as it was based on self-reported publications, it nevertheless contributes a more nuanced and diversified picture of scientists' realities and practices. We argue that this kind of analysis of actual output should be the first step in the development of effective support for scientists, to account for the space and place that science communication takes and can take in

individual scientists' work-life (cf. Watermeyer, 2015). Our study provides one piece of this puzzle, showing that scientists are overall not a homogenous tribe, with variation across disciplines and groups of researchers. Future studies could further deepen our understanding of this variation by mapping science communication output across genres and languages: How do different scientists conceive science communication? Why do they choose to engage in it and in what forms? What are the linguistic and stylistic challenges posed by different genres? To do so, we encourage researchers to be creative about methods, for example combining methods from applied linguistics and bibliometrics, or using visual storytelling like Renwick et al. (2020). In parallel, universities should devise accurate ways to capture and recognise researchers' science communication work (cf. Pérez-Llantada, 2021; Pinheiro et al., 2015a). Our study offers an example of how mapping local realities can be a starting point to move forward the discussion about science communication's roles and aims, providing a common ground between universities and scientists.

Notes

1. This work was supported by Chalmers Gender Initiative for Excellence (Genie) and by the Birgit and Gad Rausing Foundation for Humanities Research (2020-2021).

Referenser

Ampollini, I., & Bucchi, M. (2020). When public discourse mirrors academic debate: Research integrity in the media. *Science and Engineering Ethics, 26*(1), 451–474. https://doi.org/10.1007/s11948-019-00103-5

Benneworth, P., de Boer, H., & Jongbloed, B. (2015). Between good intentions and urgent stakeholder pressures: Institutionalizing the universities' third mission in the Swedish context. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 280–296. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044549

Besley, J. C., Dudo, A., & Yuan, S. (2018). Scientists' views about communication objectives. *Public Understanding of Science, 27*(6), 708–730. https://doi.org/10.1177/0963662517728478

Bohlin, G., & Bergman, M. (2019). *Jag vill men hinner inte! Forskares syn på kommunikation och öppen vetenskap, Nationell enkätundersökning* [I want to but I do not have time! Researchers' views on communication and open

science in Sweden]. https://www.v-a.se/downloads/varapport2019_8.pdf

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate.* Princeton University Press.

Bragesjö, F., Elzinga, A., & Kasperowski, D. (2012). Continuity or discontinuity? Scientific governance in the pre-history of the 1977 law of higher education and research in Sweden. *Minerva, 50*(1), 65–96. https://doi.org/10.1007/s11024-012-9188-4

Bryson, B. (2003). *A short history of nearly everything.* Broadway Books.

Bucchi, M. (1996). When scientists turn to the public: Alternative routes in science communication. *Public Understanding of Science, 5*(4), 375–394. https://doi.org/10.1088/0963-6625/5/4/005

Burns, T.W., O'Connor, D.J., & Stocklmayer S.M.. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science, 12*(2), 183–202. https://doi.org/10.1177/09636625030122004

Carli, G., Tagliaventi, M. R., & Cutolo, D. (2019). One size does not fit all: the influence of individual and contextual factors on research excellence in academia. *Studies in Higher Education, 44*(11), 1912–1930. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1466873

Cervin-Ellqvist, M. (2023). *(Re)harmonising the Academy: Integrating life-long learning and science communication in Swedish higher education* [Licentiate thesis, Chalmers University of Technology]. Research.Chalmers.se. https://research.chalmers.se/publication/533644

Cho, J. Y., & Lee, E.-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *Qualitative Report, 19*(32), 1–20.

Davies, S. R. (2021). An empirical and conceptual note on science communication's role in society. *Science Communication, 43*(1), 116–133. https://doi.org/10.1177/1075547020971642

Defazio, D., Kolympiris, C., Perkmann, M., & Salter, A. (2020). Busy academics share less: the impact of professional and family roles on academic withholding behaviour. *Studies in Higher Education*, *47*(4), 731–750. https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793931

Dryler, H., Nordström, K., Stening, E., & Boman, U. (2022). *Karriärvägar och meriteringssystem i högskolan* [Career paths and qualification systems in the university]. https://www.uka.se/download/18.6151a0a217f44b5c9f57d6d/1648029881213/rapport-2022-03-15-karriarvagar-och-meriteringssystem-i-hogskolan-redovisning-av-ett-regeringsuppdrag.pdf

Emerson, L. (2017). *The forgotten tribe: Scientists as Writers*. University Press of Colorado.

Entradas, M., Bauer, M. W., O'Muircheartaigh, C., Marcinkowski, F., Okamura, A., Pellegrini, G., Besley, J., Massarani, L., Russo, P., Dudo, A., Saracino, B., Silva, C., Kano, K., Amorim, L., Bucchi, M., Suerdem, A., Oyama, T., & Li, Y. Y. (2020). Public communication by research institutes compared across countries and sciences: Building capacity for engagement or competing for visibility? *PLoS ONE, 15*(7), 1–17. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235191

Harnad, S. (1991). Post-Gutenberg galaxy: The fourth revolution in the means of production of knowledge. *Public Access Computer Systems Review, 2*(1), 39–53.

Jönsson, A. M., Brounéus, F., Bohlin, G., & Lindholm, M. (2018). *Lika barn debattera mest: Forskares medverkan på DN Debatt 1992–2015* [Birds of a feather flocks together: Researchers participation at DN Debatt 1992-2015]. https://www.v-a.se/downloads/varapport2019_2.pdf

Kappel, K., & Holmen, S. J. (2019). Why science communication, and does it work? A taxonomy of science communication aims and a survey of the empirical evidence. *Frontiers in Communication, 4*(October), 1–12. https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00055

Koryakina, T., Sarrico, C. S., & Teixeira, P. N. (2015). Third mission activities: University managers' perceptions on existing barriers. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 316–330. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044544

Lebeau, Y., & Cochrane, A. (2015). Rethinking the 'third mission': UK universities and regional engagement in challenging times. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 250–263. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044545

Lemke, J.L. (1997). Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In D. Reinking, M.C. McKenna, L.D. Labbo & R.D. Kieffer (Eds.), *Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World* (pp. 312–313). Erlbaum.

Llorente, C., Revuelta, G., Carrió, M., & Porta, M. (2019). Scientists' opinions and attitudes towards citizens' understanding of science and their role in public engagement activities. *PLoS ONE, 14*(11), 1–20. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0224262

Luzón, M. J. (2017). Connecting genres and languages in online scholarly communication: An analysis of research group blogs. *Written Communication, 34*(4), 441–471. https://doi.org/10.1177/0741088317726298

Luzón, M. J., & Pérez-Llantada, C. (Eds.). (2019). *Science Communication on the Internet: old genres meet new genres* (Vol. 308). John Benjamins Publishing Company.

Mauranen, A. (2013). Hybridism, Edutainment, and Doubt: Science Blogging Finding Its Feet. *NJES Nordic Journal of English Studies, 12*(1), 7–36. https://doi.org/10.35360/njes.274

McGrath, L. (2014). Parallel language use in academic and outreach publication: A case study of policy and practice. *Journal of English for Academic Purposes, 13*(1), 5–16. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.10.008

Negretti, R., Persson, M., & Sjöberg-Hawke, C. (2022). Science stories: researchers' experiences of writing science communication and the implications for training future scientists. *International Journal of Science Education, Part B, 12*(3), 203–220. https://doi.org/10.1080/21548455.2022.2060530

Nygaard, L. P. (2017). Publishing and perishing: an academic literacies framework for investigating research productivity. *Studies in Higher Education, 42*(3), 519–532. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1058351

Orpin, D. (2019). #Vaccineswork: Recontextualizing the content of epidemiology reports on Twitter. In M.J. Luzón, & C. Pérez-Llantada (Eds.), *Science Communication on the Internet: Old genres meet new genres* (pp. 173-194). John Benjamins Publishing Company.

Pérez-Llantada, C. (2021). Genres and languages in science communication : The multiple dimensions of the science-policy interface. *Language & Communication 78*(2021), 65–76. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2021.02.004

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 233–249. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044552

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). The institutionalization of universities' third mission: Introduction to the special issue. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 227–232.

Powell, J. (2015). *A librarian's guide to graphs, data and the semantic web*. Elsevier.

Priest, S. (2018). Communicating climate change and other evidence-based controversies: Challenges to ethics in practice. In S. Priest, J. Goodwin & M.F. Dahlstrom (Eds.), *Ethics and Practice in Science Communication* (pp. 55–73). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/9780226497952-006

Reid, G. (2019). Compressing, expanding, and attending to scientific meaning: Writing the semiotic hybrid of science for professional and citizen scientists. *Written Communication, 36*(1), 68–98.

Renwick, K., Selkrig, M., Manathunga, C., & Keamy, R. 'Kim'. (2020). Community engagement is ... : revisiting Boyer's model of scholarship. *Higher Education Research and Development, 39*(6), 1232–1246. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712680

Said, E.W. (1995). *Representation of the Intellectual*. Random House Inc.

Schimanski, L. A., & Alperin, J. P. (2018). The evaluation of scholarship in academic promotion and tenure processes: Past, present, and future. *F1000Research, 7*(1605). https://doi.org/10.12688/f1000research.16493.1

Schultz, C. S., McKeown, J. K. L., & Wynn, D. (2020). Altmetrics: Measuring engagement with contemporary leisure scholarship. *Leisure Sciences, 42*(1), 123–131. https://doi.org/10.1080/01490400.2019.1682727

SFS 1977:218. Högskolelag [Higher Education Act]. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-1977218_sfs-1977-218

SFS 1992:1434. Högskolelag [Higher Education Act]. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434

SFS 2009:45. *Lag om ändring i högskolelagen* [Act amending the Higher Education Act]. https://www.lagboken.se/Lagboken/start/skoljuridik/hogskolelag-19921434/d_210435-sfs-2009_45-lag-om-andring-i-hogskolelagen-1992_1434

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge University Press.

Swedish Research Council. (n.d.). *New framework for courses in science communication*. Retrieved 13 March 2023, from https://www.vr.se/english/just-

now/news/news-archive/2022-09-29-new-framework-for-courses-in-science-communication.html

Tardy, C. (2009). *Building genre knowledge*. Parlor Press LLC.

Wadstein MacLeod, K. (2019). Galna genier och mångfaldens möjligheter. In A. Brechensbauer, M. Grafström, A. Jonsson, & M. Klintman (Eds.), *Kampen om kunskap: Akademi och praktik*. Santerus Förlag

Watermeyer, R. (2015). Lost in the 'third space': The impact of public engagement in higher education on academic identity, research practice and career progression. *European Journal of Higher Education, 5*(3), 331–347. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1044546

Contact

Maria Cervin-Ellqvist
mariace@chalmers.se

Stina Johansson
stina.johansson@chalmers.se

Maria Persson
maria.persson@hv.se

Carina Sjöberg Hawke
carsjobe@chalmers.se

Raffaella Negretti
negretti@chalmers.se

Please cite as:

Cervin-Ellqvist, M., Johansson, S., Persson, M., Sjöberg Hawke, C., & Negretti, R. (2023). The silent tribe: Mapping the variety of researchers' science communication practices across STEM disciplines. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 60–85). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 86–105
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Assessing the value of English 7 for L2 English reading development

Linda Eriksson[1]

[1]Örebro universitet

Abstract

In the third year of Swedish upper secondary school, students choose if they want to attend English 7; an optional course that incurs a credit increment which improves the chance of being admitted to university. The third-year course is the first that includes texts used in higher education and content of a scientific nature in the syllabus, yet the effects English 7 has on students' language proficiency and level of preparedness for reading course literature in English remain unexplored. In this mixed methods study, descriptive and inferential statistics are combined with qualitative content analysis to analyse questionnaire and interview data from more than 300 upper secondary school and university students. The results suggest English 7 appears to act as a bridge between upper secondary school with students who attended English 7 significantly better prepared to read course literature in English at university. However, English 7 is also perceived as an elite course that is not for everyone, with students who need it the most to improve their English opting not to attend, leading to the conclusion there is a need to reevaluate the role of English 7.

Introduction

Every academic year, around 90,000 students attend their first day in Swedish higher education. The vast majority of these higher education entrants are domestic students who have attended upper secondary school in Sweden (Söderman & Berg, 2022). During their studies, almost all of them will be expected to read course literature in English, as nearly half of the required reading in undergraduate courses with Swedish as the official language of instruction is in English (Malmström & Pecorari, 2022).

Sweden usually ranks amongst the countries with the highest English proficiency around the world (e.g., Dafouz & Smit, 2020), and as a result it may be logical to assume Swedish students have relatively few issues reading course literature in English; however, previous studies have showed that more than one third of first-year Swedish university students in social science struggle to comprehend their assigned reading (Eriksson, 2023a). More broadly, a majority of university students express negative attitudes toward academic texts in English (Eriksson, 2023a; Pecorari et al., 2011), with some students reporting they were unaware they would be required to read course literature in English (Eriksson, 2023b). This lack of awareness has likely impacted students' ability to make informed choices about whether to attend the optional year of English in upper secondary school (English 7) as preparation for university.

To be eligible for higher education in Sweden, students must have passed English 5 and 6, which they usually take in their first and second years of upper secondary school. In their third and final year, English 7 is offered as an option to most students but is only attended by around 36%[1]. In other words, domestic students who enter higher education belong to one of two large groups with different amounts of English instruction in school: one group that has attended English 7 and one group that has not. As emphasised by Macaro et al. (2018), more work is needed on the transition from secondary to tertiary education regarding differing levels of language proficiency and whether or not they lead to inequalities. The differences in language proficiency and level of preparedness for reading course literature in English between Swedish students who have attended English 7 and those who have not is an area that is previously unexplored but that might shed much needed light on the gap identified by Macaro et al. (2018). The present paper describes a sequential explanatory design (Creswell et al., 2003) involving upper secondary school and university students in social science programmes employed to address the following research questions:

1. Which students attend English 7, and what factors affect their decisions to do so?
2. Do students who attended English 7 display any differences in their self-reported perceptions of their a) ability to read for academic purposes in English, b) reading speed, and c) reading strategy use in comparison with students who only completed English 6?

3. Does completion of English 7 lead to higher levels of reported preparedness for reading course literature in English at university than completion of English 6? If so, for what reasons?

English in Swedish upper secondary school

During the three years of upper secondary school, students can attend three English courses: English 5, 6 and 7. Students on vocational programmes need a passing grade in English 5 to graduate, whereas students on preparatory programmes need a passing grade in English 6. To continue to university, English 6 is required and as a result, almost half of the students on vocational programmes who complete English 5 elect to take English 6 before finishing upper secondary school (Skolverket, 2022c). The third and final course is attended by around 2% of students on vocational programmes, which is in stark contrast with the approximately 37% of students on preparatory programmes who attend all three years of English (Skolverket, 2022c). When applying to university, university admissions calculates a merit rating for each applicant based on their previous upper secondary studies. In addition to the credit awarded for English 7 based on the grade a student receives, students who pass English 7 also receive one credit increment that is added to the applicants' merit rating, improving their chances of being admitted to university.

Each upper secondary course has content which should be covered, and specific grading criteria. The current formal curriculum (Swe: *läroplan*) was implemented in 2011 and the syllabus (Swe: *kursplan*) for English was updated in 2021, which was after the data for this paper was collected. One new addition to the syllabus for English 7 was "texts used in higher education" (Skolverket, 2022b). At the same time, "in-depth articles and scientific texts" was removed, and the word *more* was changed to *certain* in "also of a more scientific nature". The syllabi for the two obligatory courses, English 5 and 6, do not require reading scientific texts or texts used in higher education, instead focusing on texts such as manuals, reports, formal letters and popular science texts. Previous research has showed that some of the content in the syllabus for English in Sweden can be interpreted differently by teachers due to the ambiguous language used (e.g., Eriksson, 2019; Siegel, 2019). Furthermore, the formal curriculum "lacks explicit guidance about timings and priorities when it comes to the use of class time to cover each of the elements" (Siegel, 2019, p. 267), likely resulting in discrepancies between the formal curriculum, the perceived curriculum (i.e, teachers' interpretations of the

curriculum) and the operational curriculum (i.e., the teaching in the localised classroom) (Goodlad, 1979), affecting what individual students learn.

The largest programme in upper secondary school is the social science programme with 63,612 students during the 2021/22 school year (Skolverket, 2022a). Upon completion of the social science programme, students must have the knowledge required for university studies in the broad field of social science, according to the qualitative targets listed in the programme curriculum (Skolverket, n.d.). English is a crucial skill for these students as a majority of the course literature in social science at university is in English (Malmström & Pecorari, 2022), but English is only mentioned in relation to writing and speaking in the programme curriculum.

Course literature in English

Content learning through the use of academic texts in a second or foreign language (L2) may be impacted by the extra workload associated with learning in an L2 because it demands proficiencies students do not necessarily possess (Pecorari et al., 2011, p. 316). Challenging texts in particular may lead students who feel unprepared to give up (e.g., Maguire et al., 2020) or drop out, which may be a larger issue than generally believed (Hellekjær, 2005). In Sweden, an estimated 20 percent of university students drop out of their programmes within the first year. Students with lower grades from upper secondary school are more likely to drop out (Svensson, 2017), but the role of differing levels of language proficiency in contexts where internationalisation of higher education has led to growing numbers of English texts must also be considered. In other words, students who have attended the optional English 7 course may feel better prepared to read course literature in English and, thus, be less likely to give up or drop out.

The increasing use of English in the higher educational domain in Sweden has been documented by many (Gunnarsson, 2001; Gunnarsson & Öhman, 1997; Melander, 2004; Salö, 2010; Salö & Josephson, 2014), leading to a general consensus that English has an exceptional position in higher education and research (Salö, 2010, p. 10). In a recent report, Malmström and Pecorari (2022) confirm that the number of English texts students are expected to learn from in higher education has continued to increase in the past decade. For example, 65% of all undergraduate courses with Swedish as the official language of instruction

at the ten higher educational institutions (HEIs) investigated included at least one text in English, and 24% included only texts in English (Malmström & Pecorari, 2022). Course literature in English is assigned more frequently at universities than university colleges, with Stockholm University identified as one extreme with 65% course literature in English, and Dalarna University College at the lower end with 21% course literature in English (Malmström & Pecorari, 2022, p. 30). The amount of required reading in English likely has an impact on student learning and performance in higher education, yet Nordic students typically receive little to no support from their HEIs who take it for granted that their students have the necessary skills to read course literature in English (Arnbjörnsdóttir, 2018).

Around one third of university students in Iceland, Norway, and Sweden struggle to read course literature in English (Arnbjörnsdóttir, 2018; Eriksson, 2023b; Hellekjær, 2005). In (Eriksson, 2023b), participants primarily reported issues with vocabulary and reading speed, but also expressed that there is a large gap between the level of English taught in Swedish upper secondary school and the level required at university. Hellekjær (2005) partly blames students' struggles on poor reading proficiency in English, and in particular on issues with vocabulary and a counterproductive tendency to read for detailed understanding. However, Hellekjær (2005) also argues that the teaching of English in upper secondary school in Norway does not reflect what will be required of the students later in life, exacerbating any issues they have transitioning to higher education. Similarly, Arnbjörnsdóttir (2018) argues that there is an incongruence between the increased workload students report in relation to English course literature in Iceland and their confidence in their English proficiency, leading her to question the role of upper secondary school and whether there is a "dissonance between educational and language policies" (p. 158), with upper secondary school curricula that aim for general English language, literature and culture goals rather than academic goals.

Methodology

The data for this mixed methods study were collected from ten upper secondary schools and three universities in Sweden in 2021, using a sequential explanatory design (Creswell et al., 2003) with questionnaires and follow-up interviews. Participating students received no compensation for taking part in the study. Descriptive and inferential statistics are used to analyse and present the quantitative data while the qualitative data was analysed using content analysis

(Hsieh & Shannon, 2005). Quotes from participating students have been translated to English.

Student questionnaires

Two questionnaires were designed to target each of the two student populations: university
and upper secondary school students. The questionnaires were carefully constructed in Survey&Report (Version 4.3; Artlogik 2019) to be as similar as possible to be comparable, yet possible for students to answer based on their level of education. Each was pilot tested by more than 50 students at the respective level. To avoid respondent fatigue, the questionnaires were constructed to be completed online in under ten minutes, and predominantly consisted of multiple-choice questions using Likert scales. The questions focused on three themes: ability to read for academic purposes, reading speed, and reading strategies. For inclusion in the study, the selected university programmes all fulfilled a set criterion of a minimum of one textbook or three journal articles in English during the first term of the programme but had Swedish listed as the official language of instruction in the programme syllabus. All participating students were in the social science programme in upper secondary school or a social science programme at university.

To try to reduce self-selection bias, and for example avoid only receiving responses from students who perceive themselves to be good at English, the questionnaires were constructed in Swedish and were introduced and distributed in person by the researcher. In total, 505 students filled in the questionnaires, however, for the purposes of this article only third-year upper secondary school students (n = 132) and first-year university students (n = 206) have been included, resulting in a total of 338 participants. The response frequency differed between the two groups, with 33% of the university students opting to fill in the questionnaire compared to 63% of the upper secondary school students. The participants were predominantly female students (university, 77%; upper secondary school 66%) who had Swedish as an L1 (university, 94%; upper secondary school, 83%). The participating university students had on average higher grades in English 6, with 50% of the university students reporting they had an A or B grade compared to 45% of the upper secondary school students, and a larger percentage had attended English 7 or an earlier version (English C) (university, 65%; upper secondary school, 54%). Like English 7, English C was optional, and a passing grade resulted in a credit increment.

Student interviews

Twelve university students participated in interviews that were conducted in Swedish after the questionnaire data was analysed. The interview participants were selected from a group of students who had opted to fill in their email address when they responded to the questionnaire and were chosen to reflect the demographic data of the questionnaire respondents in regard to gender, age and time spent in higher education. The interviews were semi-structured in nature and largely focused on English 7. Participants gave oral consent to the interviews being recorded and have been anonymised and given a code (IP1-IP12). The interview participants together represent six programmes at the three universities and include seven students who attended English 7, two students who attended English C, and three students who did not attend English in their third year of upper secondary school.

Data analysis

The interview transcripts were analysed in NVivo using conventional content analysis (Hsieh & Shannon, 2005), while the quantitative data was analysed and interpreted using a combination of descriptive and inferential statistics. The formulated null hypothesis was H_0: No difference between English 6 and 7. Independent samples *t*-test was used to determine if the two groups were significantly different from each other. Cohen's *d* was then used to calculate effect sizes. The reporting of effect sizes in addition to *p* values is important as the *p* value only reports a statistical significance, while the effect size reports a substantive significance (Sullivan & Feinn, 2012). The present study uses Sawilowsky's (2009) guidelines for interpreting effect sizes (very small $d = .01$, small $d = .2$, medium $d = .5$, large $d = .8$, very large $d = 1.2$, and huge $d = 2.0$). Prior to statistical analysis, a total of 11 students who reported having English as an L1 and/or who had not attended all of upper secondary school in Sweden were removed, leaving 327 student responses.

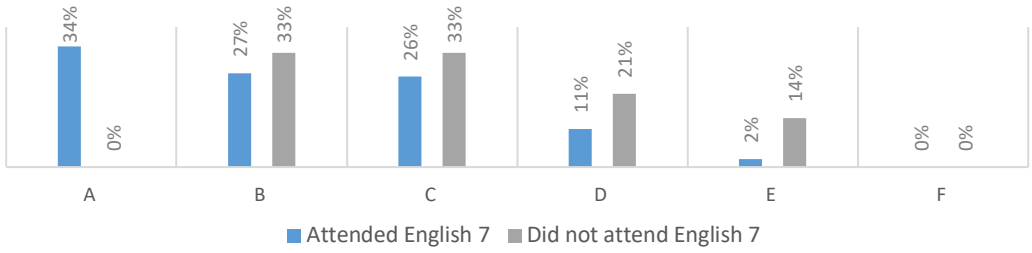
Results and discussion

The results are presented and discussed in relation to the three research questions, focusing first on who attends English 7 and what factors affect students' decisions to do so, secondly on students' self-reported ability to read English for academic purposes, and finally the role of English 7 as a preparatory course for higher education.

Who attends English 7 and factors affecting students' decisions

The first research question asked which students attend English 7 and what factors affect their decision to do so. Questionnaire data shows that university students who have attended English 7 (M = 2.19, SD = 1.096) have significantly higher grades in English 6 than students who did not attend the course (M = 3.16, SD = 1.045), $p < .001$, d = .897[2]. On average, students who completed English 7 had approximately a B grade in English 6 whereas students who did not complete English 7 had approximately a C grade. As seen in Figure 1, 34% of the university students who attended English 7 had the highest possible grade (A) in English 6, compared to 0% of the students who did not complete English 7.

Figure 1. University participants' self-reported grades in English 6[3]



The same pattern can be seen in the upper secondary school data where students who were attending English 7 (M = 2.08, SD = 1.124) when they completed the questionnaire had significantly higher grades than students who were not (M = 3.28, SD = 1.461), $p < .001$, d = .994, with a large effect size for both upper secondary school and university.

Collected evidence suggests students' primary motivation to attend English 7 is the credit increment associated with a passing grade, which improves their chances of being admitted to university. Five out of the nine interviewees who had attended English 7 cited the credit increment along with the ability to get a good grade in English and/or the English courses in school being easy as their motive(s) for choosing English as one of their optional courses in the third year, as exemplified by this quote from IP8:

```
IP8   Based on the other two English courses I had taken, it felt
      Like English is easy and I mostly only did it to get that
      credit increment because it felt like an easy credit and then
      I only have to take English which isn't too hard. Now in
      hindsight I think it was nice with the credit increment but
      the course itself was a bit like, it might have been worth its
      credit increment but it wasn't worth its time.
```

A sixth student said they wanted to attend English 7 for the credit increment but could not do so because it was not offered at their school. The importance of the credit increment is also evident in the interview with a seventh student who explained that she took a test (Swe: *prövning*) after upper secondary school to get a grade in English 7. Participants who did not attend English 7 said they expected the course to be an advanced course that would provide a more in-depth understanding of English and help them prepare for higher education, which is an idea that appears to be in alignment with the syllabus, where content such as scientific texts and texts used in higher education is not included until English 7. Some of the students who attended the course do not appear to agree with this description, however, instead stating there was no difference in difficulty from the previous courses and, as exemplified in the quote by IP8 above, not worth its time.

None of the participating students said they were personally discouraged from attending English 7; however, several students explained how their classmates were discouraged by their teachers or fellow students, as seen in the quotes from IP3 and IP5:

```
IP3   Although I was a bit nervous about English 7 because they said
      if you have an A you might easily get a C in English 7 or go
      from a C to an E so that's why they wanted those with lower
      grades in English to not even start English 7 because they
      risked a failing grade.
IP5   There was some talk about how those who had received an A in
      English 5, some had received an F in English 7 so you could
      tell the difference.
```

In line with IP3, IP12 said their teacher told the class they would not pass English 7 if they did not have an A or B grade in English 6. IP12 further described how their teacher actively tried to discourage students from signing up to English 7 by giving them texts that were more difficult than the texts they later read in English 7 towards the end of English 6 as an example of what type of materials they would be working with in English 7.

Table 1. Participating students' self-reported ability to read for academic purposes in English, reading speed, and reading strategy use

			Attended En7		Not attended En7					
	Scale	*Level*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	Cohen's *d*
Difficulty reading English academic texts	1(difficult)–5(easy)	University	3.19	.990	2.47	.969	4.856	195	< .001***	.728
		Upper secondary	3.60	.909	2.98	1.044	3.617	128	< .001***	.639
Frequency of difficulty understanding English academic texts	1(always)–5(never)	University	3.19	.788	2.72	.895	3.758	195	< .001***	.563
		Upper secondary	3.45	.817	3.09	.808	2.535	128	.012*	.448
Frequency of difficulty with new words in English academic texts	1(always)–5(never)	University	2.95	.900	2.16	.822	6.045	195	< .001***	.906
		Upper secondary	2.96	.904	2.60	.863	2.313	128	.022*	.409
Reading speed	1(faster in Swe)–5(faster in Eng)	University	1.79	.704	1.31	.496	5.025	195	< .001***	.753
		Upper secondary	1.97	.986	1.67	.893	1.829	128	.070	.323
Difficulty reading English course literature on time	1(always)–5(never)	University	3.23	1.101	2.66	1.180	3.376	195	< .001***	.506
Familiarity with reading strategies	1(yes), 2(heard of), 3(not sure), 4(no)	University	2.44	.892	2.56	.780	-.913	195	.362	-.137
		Upper secondary	2.12	.763	2.07	.821	.381	128	.704	.067
Reading out loud	1(always)–5(never)	University	3.72	.976	4.03	.962	-2.120	195	.035*	-.318
		Upper secondary	3.63	.993	3.67	1.123	-.196	128	.845	.035
Skimming	1(always)–5(never)	University	3.26	1.077	3.40	1.211	-.838	195	.403	-.126
		Upper secondary	3.22	1.057	3.53	1.104	-1.612	128	.109	-.285
Notes	1(always)–5(never)	University	2.78	1.212	2.72	1.337	.331	195	.741	.050
		Upper secondary	3.59	1.012	3.42	1.017	.937	128	.350	-166
Underlining	1(always)–5(never)	University	3.29	1.400	3.06	1.444	1.112	195	.268	.167
		Upper secondary	3.34	1.096	3.30	1.017	.236	128	.814	.042
Visualising	1(always)–5(never)	University	4.44	.856	4.41	.833	.237	195	.813	.035
		Upper secondary	4.70	.660	4.67	.715	.264	128	.792	.047
Reread if identified lack of comprehension	1(always)–5(never)	University	2.33	.858	2.32	.871	.016	195	.987	.002
		Upper secondary	2.27	.854	2.49	.966	-1.359	128	.177	-.240
Retelling	1(always)–5(never)	University	3.46	.944	3.53	.985	-.502	195	.616	-.075
		Upper secondary	3.52	1.119	3.61	.921	-.510	128	.611	-.090
Cooperative learning	1(always)–5(never)	University	3.37	.928	3.49	1.072	-.771	195	.442	-.116
		Upper secondary	3.26	.850	3.30	.886	-.248	128	.804	-.044
Contextual reading to understand unfamiliar words	1(always)–5(never)	University	2.07	.912	2.32	.781	-1.949	195	.053	-.292
		Upper secondary	2.23	1.007	2.56	1.069	-1.796	128	.075	-.317
Key parts	1(always)–5(never)	University	1.98	.785	1.96	.836	.173	195	.863	.026
		Upper secondary	1.89	.698	2.30	.925	-2.864	128	.005**	-.506
Asking and answering questions	1(always)–5(never)	University	4.16	.891	4.19	.981	-.205	195	.838	-.031
		Upper secondary	3.84	1.000	3.93	.842	-.570	128	.569	-.101
Summarising	1(always)–5(never)	University	3.70	1.136	3.63	1.280	.367	195	.714	.055
		Upper secondary	3.84	.913	3.79	.901	.288	128	.744	.051
Frequency of learning reading strategies in upper secondary school	1(every week)–5(never)	University	4.02	.841	3.68	1.588	1.566	122	.120	.299
		Upper secondary	3.15	1.793	3.23	1.841	-.241	128	.810	-.042

Note. Independent samples *t*-test.

Approximately 63% of students on preparatory programmes and 98% of students on vocational programmes do not complete English 7 (Skolverket, 2022c). There are numerous explanations as to why a majority of students do not complete the optional course. In some cases, students are not given the option to attend English 7 because it is not offered at their school. In other cases, students simply prefer another option. However, the significant differences in English 6 grades between students who chose to attend English 7 and those who did not is concerning for two reasons: 1) it might be a result of teachers and classmates discouraging students from participating, and 2) it likely means students who could benefit the most from attending English 7, especially in terms of preparation for reading course literature at university, do not attend.

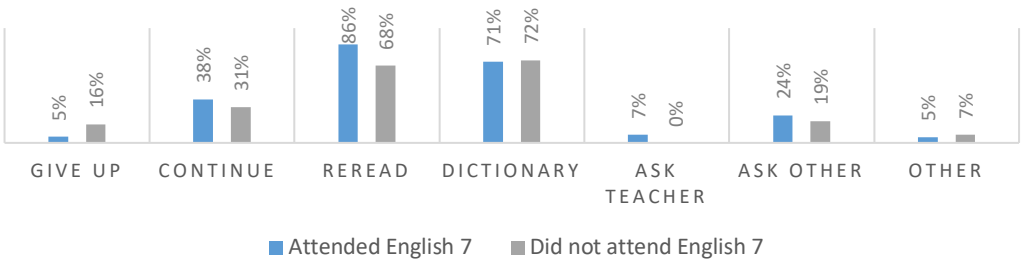
Self-reported abilities to read English for academic purposes

The second research question focused on three themes: students' self-reported a) ability to read for academic purposes in English, b) reading speed, and c) reading strategy use. Students who completed English 7 before university or were currently attending English 7 in upper secondary school when they filled in the questionnaire consistently reported fewer difficulties reading course literature at university or fact-based texts in school than students who had not attended English 7. As seen in Table 1, all of the following variables were statistically significant: reported difficulty reading English academic texts, frequency of difficulty understanding English academic texts, and frequency of difficulty with new vocabulary in English academic texts. In other words, students who did not or were not attending English 6 reported these challenges more frequently than those who opted to attend English 7, a finding which either suggests English 7 helped students overcome these difficulties, that these students already had these abilities prior to entering English 7, or both. A medium to large effect size was found in the university data, and a small to medium effect size in the upper secondary school data. The upper secondary school students consistently reported fewer difficulties than the university students, which may be explained by how the questions were posed; while upper secondary school students were asked about texts they read in upper secondary school, university students were asked about texts they read at university, the latter of which are likely more difficult for students to read and comprehend. These results are in contrast with Hellekjær (2005) who did not find a positive correlation between reading proficiency and completing an advanced English course taught in the second and third year of Norwegian upper secondary school. One possible explanation offered by Hellekjær is that the advanced English course was perhaps not selected

by the academically strongest upper secondary students in Norway. In contrast, the credit increment associated with English 7 appears to result in some of the academically strongest students in Sweden selecting to attend the course.

The participating students in this study were further asked what they do when they do not understand an academic text in English. The upper secondary school students responded similarly regardless of whether they were attending English 7, but the university students who had not attended English 7 reported giving up to a higher degree than university students who had attended the course. For example, 16% of university students who had not attended English 7 reported giving up and not reading any more of the text if they did not understand one sentence or paragraph (M = .16, SD = .371), compared to just 5% of university students who had attended English 7 (M = .05, SD = .227), $p < .013$, d = .377, which is in line with previous research that has showed that students who feel unprepared are more likely to give up (e.g., Maguire et al., 2020). University students who had attended English 7 instead reported continuing to read, rereading or asking for help to a higher degree, as seen in Figure 2.

Figure 2. University students' self-reported strategies for reading a sentence or paragraph they do not understand in English course literature. *Note. Students could choose more than one option.*

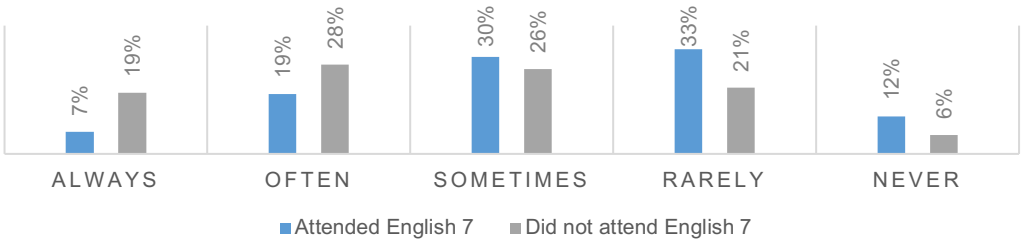


Students who attended English 7 appear to use fewer abandonment strategies, instead opting for more social (e.g., asking for help) and metacognitive (e.g., rereading the text when they recognise an acceptable level of comprehension was not attained) learning strategies, indicating that students who have attended English 7 have a higher degree of learner autonomy (Oxford, 1999).

Regarding reading speed, a statistically significant difference between university students who had attended English 7 and students who had not was found, however both groups reported reading considerably faster in Swedish, as seen in Table 1. The same pattern is found in the upper secondary school data, but the difference between students who were attending English 7 and those were not

was not statistically significant. Slow reading speed can be a sign of processing difficulties (Grabe, 1999) but is not necessarily an issue on its own; however, a statistically significant difference was also found amongst university students' responses to how often they struggled to read their course literature in English on time during the previous term, as seen in Table 1 and visualised in Figure 3

Figure 3. University students' self-reported difficulties reading course literature in English on time



No statistically significant results were found for any of the questions regarding reading strategies, apart from the reading strategy reading out loud (sounding out the words while reading a text to yourself or somebody else) in the university data which students who had attended English 7 reported using more frequently, and the reading strategy key parts (focusing on the important parts of a text) in the upper secondary school data, as seen in Table 1. However, 33% of the upper secondary school students and 52% of the university students reported they do not know what reading strategies are. Furthermore, 19% of the upper secondary school students reported they have never been taught about reading strategies in upper secondary school, and 22% said they cannot remember having been taught about reading strategies. The reading strategies that the participants reported using most frequently were identifying key parts, using the context to understand unfamiliar words, rereading, and taking notes.

Reading strategies are part of the core content in English 5, 6 and 7, and specific reading strategies such as retelling, visualising, asking and answering questions, and summarising are listed in the syllabus (Skolverket, 2022b). Despite being explicitly listed in the syllabus, a majority of the participating students report using these strategies rarely if ever. The lengthy list of core content in the syllabus combined with the lack of explicit guidance regarding timings and priorities in the formal curriculum may lead some teachers to determine that they do not need to address all of the points mentioned (Siegel, 2019), which may provide one explanation as to why many students do not know what reading strategies are and report not having been taught reading strategies in upper secondary school.

The role of English 7 as a preparatory course

The final research question asked if completion of English 7 leads to students feeling more prepared to read course literature in English at university than after completion of English 6, and if so, for what reasons? Participating students rated their reading ability using the CEFR self-assessment grid for reading (Council of Europe, n.a.). Students who had completed English 7 or were currently attending English 7 rated their reading ability significantly higher than students who had not attended English 7 did, as visualised in Figure 4. The effect size was larger for the university sample than the upper secondary school sample, as seen in Table 2.

Figure 4. Self-reported reading ability using the CEFR self-assessment grid for reading

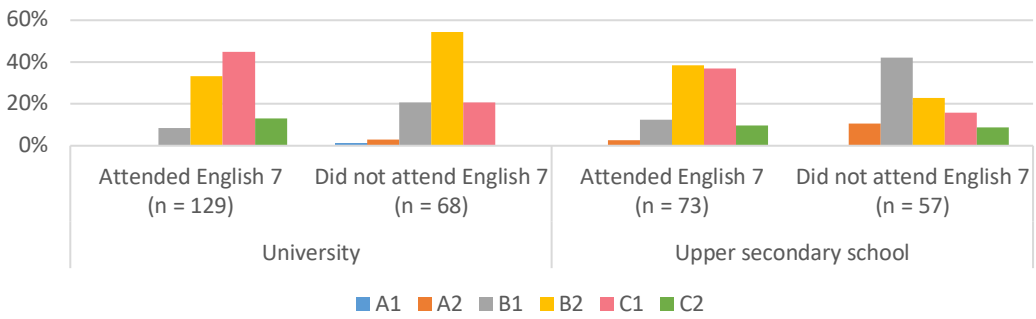


Table 2. Self-reported CEFR levels and preparedness for reading course literature in English

			Attended En7		Not attended En7					
	Scale	*Level*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*t*	*df*	*p*	Cohen's *d*
CEFR levels	1(A1)–6(C2)	University	4.63	.820	3.90	.813	5.983	195	< .001	.894
		Upper secondary	4.38	.922	3.70	1.133	3.781	128	< .001	.668
Preparedness	1(Prepared)–	University	1.84	.737	2.65	.806	-7.096	195	< .001	-1.063
	4(Unprepared)	Upper secondary	1.97	.971	2.51	1.120	-2.919	128	< .001	-.516

University students who completed English 7 also reported feeling more prepared to read course literature in English when they started their respective programmes than students who did not attend English 7. Participating upper secondary school students responded similarly, but the differences and the effect size are smaller, as seen in Table 2.

Although these results cannot explain the extent to which English 7 helped prepare them, it suggests students think English 7 is important in preparing them for reading English course literature. The student belief that English 7 is vital is

further evidenced by student responses related to English 7, where students emphasise that they either signed up to English 7 knowing they would be expected to read a considerable number of texts in English at university and wanted to be prepared, regret not signing up to English 7 because they now think the transition to university would have been easier if they had, or thank their upper secondary school English teacher for preparing them to read academic texts. In essence, there seems to be a perception amongst students that English 7 acts as a bridge between upper secondary school and university, which is exemplified in the following quotes from two of the questionnaire participants who were answering an open-ended question about why they felt prepared to read course literature at university:

QP1 I took English 7 in upper secondary school and the teacher there was clear about that you often read academic texts in English at university. Even though we got to read academic texts and read more difficult texts such as articles and books I still think it's even more difficult at university when it's subject-related. I recommend taking En7 to not get a massive shock at university, I think it's helped even though it's still difficult.

QP2 The English 7 course was the course that was the most like the teaching I've received at university from all of the courses I took in upper secondary school (…) I felt prepared thanks to the course taking a big step up in the degree of difficulty compared to previous courses in English.

Asked to describe English 7 in interviews, both participants who did and did not attend the course described the course as more academic in nature, although not all participants agreed with this description. For example, IP2 recalled it being declared that the obligatory courses had taught English in general but now there would be an academic focus. In contrast, IP9 described the English in upper secondary school as basic and IP8 said while subjects such as social science and Swedish were preparing the students for further education, the teaching in English was not. Participants further described varying content in English 7. For example, IP4 described a particular focus on speaking. IP3 described mainly reading novels and analysing poetry. IP2 said they had Africa as a theme in English 7 and wrote application letters and a longer essay. IP5 described the teaching as centred around a textbook. These findings are in line with previous research which has suggested that the ambiguous language used in the syllabus may result in the formal curriculum being delivered differently in English classrooms (Siegel, 2019). Sweden is one of the highest ranked countries in the

world in English proficiency (Dafouz & Smit, 2020) and as such one might expect universities to be able to rely on upper secondary schools to prepare students for higher education, but as previously suggested in Norway (Hellekjær, 2008) and Iceland (Arnbjörnsdóttir, 2018), the complacency about the quality of the English instruction as preparation for higher education may be unmerited.

Conclusion and pedagogical implications

The results presented in the present study suggest there may be a need for policy-makers to re-evaluate the role of English 7. Although the interview data is limited, the statistically significant differences in English 6 grades between students who had or had not chosen to attend English 7, combined with the indication that some English teachers attempt to stop lower-achieving students from signing up to the third-year course, suggests students and teachers perceive English 7 as an elite course that is not for everyone – and certainly not for those who need it the most to improve their English. Instead, student responses suggest students primarily perceive English 7 as a course for those who want a credit increment. At the same time, students appear to perceive English 7 as a preparatory course for university. This is not surprising considering content such as "texts used in higher education" (Skolverket, 2022b) is not included in the syllabus until English 7, however, if English 7 continues to function (or be perceived) as a bridge between upper secondary school and university, it should perhaps be a general requirement for admission to higher education considering that nearly half of all course literature in Swedish higher education is in English (Malmström & Pecorari, 2022). Better yet, content which actively prepares students for reading for academic purposes should be introduced earlier and taught from the start of upper secondary school.

Until further investigations have been conducted and policy changes for English in upper secondary school have been enacted, students should be made aware to what extent they will be required to read English texts on Swedish medium instruction programmes early on, to enable them to make informed decisions regarding, for example, whether or not they attend English 7. The responsibility of informing students should lie with all stakeholders involved, including upper secondary school teachers, guidance counsellors, and HEIs, but also the Swedish Council for Higher Education who administer the official website for applying to higher education. Currently, the website lists the official language of instruction for each course and programme. This could be complemented by

information about the language of the course literature. HEIs might also want to consider adopting a strategy for the implementation of course literature in English to aid university teachers. The current lack of systematicity appears to result in students who give up and avoid reading course literature in English, which inevitably impacts their content learning and, in extension, their ability to complete their university courses. By first introducing Swedish textbooks and journal articles to allow students to become acquainted with the subject area before introducing textbooks and finally journal articles in English, students might have fewer issues transitioning from upper secondary school to higher education. For further suggestions on how to assign course literature in English, see (Eriksson, 2023b).

Finally, students' reported unfamiliarity with reading strategies indicates that a professional development course focused on reading strategies for English teachers may be needed. However, the responsibility of preparing students to read texts in English at university cannot be the sole responsibility of the English subject in upper secondary school. By adding a qualitative target related to reading for academic purposes in English to the programme curricula, more teachers might be encouraged to include small amounts of subject-related texts in English in their subjects, broadening students' knowledge of academic English.

Noter

1. In 2021/2022, there were a a total of 111 558 students in the third year of upper secondary school Skolverket. (2022a). *Elever på program läsåret 2021/2022*. https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551147 with 39 826 completing English 7 with a passing or failing grade Skolverket. (2022c). *Kursbetyg i engelska läsåret 2021/2022*. https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551926
2. For the purposes of this test, students who had attended upper secondary school before Gy 2011 was implemented were excluded from the data.
3. Percentages have been rounded up or down to the nearest number.

Referenser

Arnbjörnsdóttir, B. (2018). Using English at university. In B. Arnbjörnsdóttir & H. Ingvarsdóttir (Eds.), *Language Development across the Life Span* (pp. 143–162). Springer.

Council of Europe. (n.a.). *Self-assessment grids (CEFR).* https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). SAGE Publications.

Dafouz, E., & Smit, U. (2020). English-medium education in international higher education settings. In *ROAD-MAPPING English medium education in the internationalised university* (pp. 11–38). Springer.

Eriksson, L. (2023a). Difficulties in academic reading for EFL students: An initial investigation. *Language Teaching*, *56*(1), 149-152. https://doi.org/10.1017/S0261444822000246

Eriksson, L. (2023b). "Gruelling to read": Swedish university students' perceptions of and attitudes towards academic reading in English. *Journal of English for Academic Purposes*, *64*(July 2023), 101265. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2023.101265

Eriksson, L. E. (2019). Teachers' and students' attitudes and perceptions toward varieties of English in Swedish upper secondary school. In B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (Eds.), *Classroom research and language/languaging. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018* (Vol. 27, pp. 207-233). Karlstad University Press.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* McGraw-Hill.

Grabe, W. (1999). Developments in reading research and their implications for computer-adaptive reading assessment. In M. Chalhoub-Deville (Ed.), *Issues in computer-adaptive testing of reading proficiency* (Vol. 10, pp. 11–47). Cambridge University Press.

Gunnarsson, B.-L. (2001). Swedish, English, French or German-the language situation at Swedish universities. In U. Ammon (Ed.), *The dominance of English as a language of science* (Vol. 84, pp. 287-318). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110869484

Gunnarsson, B.-L., & Öhman, K. (1997). *Det internationaliserade universitetet: En studie av bruket av engelska och andra främmande språk vid Uppsala universitet.* Uppsala universitet.

Hellekjær, G. O. (2005). *The acid test: Does upper secondary EFL instruction effectively prepare Norwegian students for the reading of English textbooks at colleges and universities? (Doctoral dissertation, University of Oslo).*

Hellekjær, G. O. (2008). A case for improved reading instruction for academic English reading proficiency. *Acta Didactica Norge*, *2*(1), 3–17. https://doi.org/10.5617/adno.1022

Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, *51*(1), 36–76. https://doi.org/10.1017/S0261444817000350

Maguire, M., Reynolds, A. E., & Delahunt, B. (2020). Reading to be: The role of academic reading in emergent academic and professional student identities. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *17*(2), article 5. https://doi.org/10.53761/1.17.2.5

Malmström, H., & Pecorari, D. (2022). *Språkval och internationalisering : Svenskans och engelskans roll inom forskning och högre utbildning* (978-91-86959-82-1). (Rapporter från Språkrådet, Issue 19). http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sprakochfolkminnen:diva-2175

Melander, B. (2004). Engelska och svenska vid Uppsala universitet – en uppföljning. In I. Bäcklund, U. Börestam, U. Melander Marttala, & H. Näslund (Eds.), *Text i arbete/Text at work. Essays in honour of Britt-Louise Gunnarsson* (pp. 135-143). Uppsala universitet, Institutionen för nordiska språk.

Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, *38*(1), 108-126.

Pecorari, D., Shaw, P., Malmström, H., & Irvine, A. (2011). English textbooks in parallel-language tertiary education. *TESOL Quarterly*, *45*(2), 313–333. https://doi.org/10.5054/tq.2011.247709

Salö, L. (2010). *Engelska eller svenska?: en kartläggning av språksituationen inom högre utbildning och forskning*. Institutet för språk och folkminnen.

Salö, L., & Josephson, O. (2014). Landrapport Sverige: Parallellspråkighet vid svenska universitet och högskolor. In I. F. Gregersen (Ed.), *Hvor parallelt: Om parallellspråkighet på Nordens universitet* (pp. 261-322). Nordiska Ministerrådet.

Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, *8*(2), 26. https://doi.org/10.22237/jmasm/1257035100

Siegel, J. (2019). Identifying priorities for Action Research in Swedish EFL classrooms. In B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund, & P. Sundqvist (Eds.), *Classroom research and language/languaging. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*. (Vol. 27, pp. 259-278). Karlstad University Press.

Skolverket. (2022a). *Elever på program läsåret 2021/2022*. https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551147

Skolverket. (2022b). *Engelska (ämnesplan för gymnasieskolan). Reviderad 2022. [English (subject plan for upper secondary school). Revised 2022]*. https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e1158/1615808938264/%C3%84mnesplan_engelska.pdf

Skolverket. (2022c). *Kursbetyg i engelska läsåret 2021/2022*. https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=551926

Skolverket. (n.d.). *Samhällsvetenskapsprogrammet [Gymnasieprogram]*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/program?url=-996270488%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fprogram.htm%3FprogramCode%3DSA001%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa9295

Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of graduate medical education*, *4*(3), 279-282. https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1

Svensson, F. (2017). *Lärarstudenternas gymnasiebetyg, avhopp och studieprestation*. https://www.uka.se/download/18.631c2956159bc3ad0866fe3/1487841867516/statistisk-analys-2017-01-25-lararstudenternas-gymnasiebetyg-avhopp-studieprestation.pdf

Söderman, G., & Berg, D. (2022). *Higher education. Students and graduates at first and second cycle studies 2020/21*. https://www.scb.se/contentassets/f6cad2ffe74e4bfea01aed9e4bae0c77/uf0205_2020l21_sm_uf20sm2201.pdf

Contact

Linda Eriksson
linda.eriksson@oru.se

Pleace cite as:

Eriksson, L. (2023). Assessing the value of English 7 for L2 English reading development. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 86–105). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 106–130
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Gränsobjekt och språklärande i kombinationsutbildningar

Linda Febring[1] & Alastair Henry[2]

[1,2]Högskolan Väst, [2]Lunds Universitet

Abstract

I Sverige anordnar många kommuner kombinationsutbildningar, där elever läser kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) (SKOLFS 2017:91) i kombination med yrkesutbildning. Trots omfattande satsningar på dessa utbildningar finns det få studier kring undervisning i kombinationsutbildningar. Syftet med denna studie är att bidra med forskning kring undervisning i kombinationsutbildningar genom att undersöka förekomsten av gränsobjekt och deras användning mellan sfi, yrkesämnet och arbetsplatspraktiken i kombinationsutbildningar samt att undersöka hur dessa kan skapa affordances för språkinlärning. Forskningsfrågan är: Vilka affordances för språkinlärning kan, med hjälp av gränsobjekt, enligt deltagarna uppstå i de undersökta arbetsintegrerade sfi-utbildningarna? Studien bygger på intervjuer med tretton informanter. För bearbetning av datamaterialet användes deduktiv tematisk analys med utgångspunkt i ett analytiskt ramverk, skapat utifrån Akkerman and Bakkers (2011b) definitioner av gränsöverskridande. Resultatet visar att det i våra informanters beskrivningar fanns fem typer av gränsobjekt på de studerade utbildningarna, och dessa hade potential att bidra med både yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation. Slutligen tas implikationer av studiens resultat upp.

Inledning[1]

Kombinationsutbildningar är utbildningar inom Komvux som kombinerar gymnasial yrkesutbildning med språkutbildning (Skolverket, 2022). Sådana utbildningar erbjuds idag i en majoritet av Sveriges kommuner (Skolverket, 2022). Kombinationsutbildningar definieras av *Kartläggning av kombinationsutbildningar* (2022) som ”yrkesutbildningar på gymnasial nivå i kombination med svenska för invandrare (sfi) eller svenska som andraspråk (sva) inom kommunal vuxenutbildning (komvux)” (Skolverket, 2022, s. 5), och det är även den

definition som används i denna artikel. Det finns inte någon reglering gällande organisation eller integrering av ämnen i en kombinationsutbildning (Skolverket, 2022). Enligt Skolverket (2023) är syftet med kombinationsutbildningar en förkortad väg in i arbetslivet för nyanlända, då eleven i en kombinationsutbildning lär sig svenska samtidigt som den genomgår en yrkesutbildning. Förutom detta ses kombinationsutbildningar också som en lösning på arbetslöshet och ett sätt att förse bristyrken med personal (Dahlström, 2019). En annan avsikt är att verklighetsanknyta utbildningen och göra eleverna mer motiverade (Skolverket, 2023).

Rapportförfattarna till *Kartläggning av kombinationsutbildningar* (Skolverket, 2022) uppskattar att 61 till 86 procent av landets kommuner erbjuder någon form av kombinationsutbildning. Trots detta anger rapporten (Skolverket, 2022) att det endast var cirka 3 procent av sfi-eleverna som år 2020 läste en kombinationsutbildning. De vanligaste utbildningarna som läses i kombination är vård- och omsorgsutbildningen, barn- och fritidsutbildningen och restaurang- och livsmedelsutbildningen (Skolverket, 2022; Skolverket, 2023; Unionen, 2018).

Redan 2012 påtalades att sfi-utbildningar med yrkesinriktning anordnas i tron att det leder till snabbare språkinlärning och arbetsmarknadsetablering, trots att det saknades forskning på området (Lindberg & Sandwall, 2012). Det finns fortfarande inte så mycket forskning kring kombinationsutbildningar, vilket framhålls av bland annat KLIVA-utredningen (SOU 2020:66). Därtill uppger delrapporten *Kartläggning av kombinationsutbildningar* (Skolverket, 2022) att det saknas både forskning och beprövad erfarenhet av undervisning i kombinationsutbildningar.

I denna studie undersöks förekomsten av så kallade gränsobjekt i fem kombinationsutbildningar samt hur dessa gränsobjekt kan bidra med affordances[2] för lärande. Gränsobjekt är artefakter som kan underlätta lärande, till exempel genom samarbete (Akkerman & Bakker, 2011a). Ett exempel på hur gränsobjekt underlättar lärande är sjukvårdens journalsystem, som läses och används av flera olika professioner (Akkerman & Bakker, 2011b). Affordances uppstår i omgivningen, men måste upptäckas av inläraren, som kan använda sig av dessa för att underlätta (eller försvåra) lärandet (Aronin, 2014; Henry, 2016; van Lier, 2000). Om inläraren inte upptäcker affordancen underlättar den inte lärandet. Ett exempel på det är om det på verkstadsväggen finns lappar med namn på verktyg, men lappen ignoreras av inläraren, som inte läser den och inte

förmår använda sig av den för inlärning. Genom gränsobjekt kan affordances för lärande skapas.

Litteraturöversikt: Andraspråksinlärning i kombination med yrkesutbildning

Internationellt framhålls bristen på forskning om informell språkinlärning på arbetsplatser, trots att många migranter lär sig språket i arbetslivet och under praktikperioder (Yates 2017). Derwing och Munro (2009) menar att det vore värdefullt för andraspråksinlärare att få träna muntliga förmågor, särskilt gällande uttal och flyt, i andraspråksutbildningen, så att kommunikation på arbetsplatser underlättas. Vidare konstaterar Louw, Derwing och Abbott (2010) att på arbetsplatser ser interaktionen annorlunda ut än i vardaglig kommunikation, varför andraspråksinlärare behöver träning i arbetsplatsens kommunikation och interaktion. Därmed blir det viktigt att andraspråkskurserna inriktas mot andraspråkstalarnas behov (Derwing, 2016). Även Sandwall (2010) hävdar att

> [t]he view of Sfi as predominantly a labour market instrument is often linked to a very limited view of vocational Swedish as the specific vocabulary needed for the accomplishment of isolated work-related tasks. This view is in sharp contrast to the multifaceted language demands of today's workplaces, as confirmed in recent research (s. 547).

I en nordisk kontext har Kirilova, Tranekjær, Holmen, och Svendsen Pedersen (2023) undersökt språklärande på arbetsplatser. En systematisk litteratursökning i 11 databaser, begränsad till åren 2002-2022, inkluderande studier från Sverige, Norge, Danmark och Finland, genomfördes (Kirilova m.fl., 2023). Författarna fann att de flesta studierna inte behandlade språkinlärning direkt utan mestadels fanns det studier med avseende på aspekter i anslutning till språkinlärning samt studier om faktorer i omgivningen som är viktiga för språkinlärningsprocessen (Kirilova m.fl., 2023). De fann dock stor enighet i forskningslitteraturen gällande att arbetsuppgifter på en arbetsplats kan vara en värdefull resurs för språkinlärning, om de innefattar interaktion, samtidigt som studierna visade att språkinlärning på arbetsplatsen inte sker utan särskilda insatser från andraspråksinläraren, kollegorna och arbetsplatsen (Kirilova m.fl., 2023). Vidare såg man i kunskapsöversikten att språkinlärning endast verkar ske när andraspråkstalaren har tillgång till interaktion med kollegor, kunder eller andra personer på arbetsplatsen, medan språkinlärningsmöjligheterna vid ensamarbete är mycket begränsade (Kirilova m.fl., 2023).

En svensk studie med särskild relevans för denna studie är Bigestans, Dahlström, Gannå och Sandwalls (2018) studie, som handlar om en integrerad språkutbildning. Den visar att det kan vara utmanande för lärarna att nå samsyn kring undervisningen och kring språkliga repertoarer. Eleverna i studien rör sig i tre lärandekontexter, nämligen verkstaden, språkklassrummet och praktikplatsen och för att överbrygga gränserna mellan dessa användes foton och filmer (Bigestans m.fl., 2018). Lärarna använde fotona och filmerna som gränsobjekt för samplanering och sambedömning och via filmerna fick lärarna syn på hur elevernas förståelse för yrket och språket i yrket är tätt sammanknutna (Bigestans m.fl., 2018). För eleverna fungerade fotona och filmerna som gränsobjekt som gav konkret stöd för deras förståelse för vad de behövde kunna för att uppnå kursens mål (Bigestans m.fl., 2018). Avslutningsvis menar Bigestans, Dahlström, Gannå och Sandwall (2018) att användandet av foton och filmer kan möjliggöra samarbete mellan lärare samt ge elever individuellt stöd gällande både språk- och yrkesutveckling.

I redovisningen *Undervisning inom kombinationsutbildningar. Redovisning av uppdrag inom Skolverkets projekt Kombinationsutbildning sfi* framhåller Sandwall (2022) att det finns språkliga utmaningar i kombinationsutbildningar, och illustrerar detta med hjälp av en figur, som

> visar det formella systemet för språkliga nivåer; den språkliga nivån i andraspråket (till exempel betyg i sfi-kurs C), som eleven kan ha vid start i kombinationsutbildning […] [och] den språkliga nivå som i huvudsak krävs för studier inom gymnasiala yrkeskurser (svenska som andraspråk). Undervisningen behöver därför utformas för att eleverna ska kunna tillägna sig yrkeskursernas innehåll trots att de ännu inte har språkliga redskap på svenska för sådant lärande. Denna utmaning kan beskrivas som undervisning i ett språkligt 'glapp' […], dvs det 'glapp' som finns mellan den språkliga nivå som eleverna befinner sig på och den nivå som yrkesutbildningen är tänkt för, vilket avspeglas i ämnesplaner och läromedel (Sandwall, 2022, s. 30).

För att eleverna ska kunna genomföra kombinationsutbildningarna framgångsrikt behöver denna utmaning mötas i undervisningen. Samtidigt finns också potential för lärande:

> Den stora potentialen med kombinationsutbildningar är att bedriva integrerad undervisning i glappet mellan elevens faktiska språkliga nivå och den nivå som krävs för att kunna tillgodogöra sig den gymnasiala yrkesutbildningen (Skolverket, 2023, s. 53).

Potentialen ligger alltså i att det finns ett avstånd mellan den språkliga nivå eleven faktiskt har och den språkliga nivå som behövs för att tillägna sig

yrkesutbildningen på gymnasial nivå. Sandwall (2022) menar också att då ”innehållet kretsar kring yrket stödjer [det] elevernas lärande” (s. 41). Själva överbryggningen eller gränsöverskridandet kan ske bland annat genom gränsobjekt som kan leda till affordances för lärande.

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra till att fylla en del av den forskningslucka som finns kring undervisning i kombinationsutbildningar. Detta görs genom att undersöka vad lärare säger om förekomsten av gränsobjekt som kan leda till affordances för lärande och hur dessa används mellan sfi, yrkesämnet och arbetsplatspraktiken i kombinationsutbildningar. Forskningsfrågan är: Vilka affordances för språkinlärning kan, med hjälp av gränsobjekt, enligt deltagarna uppstå i de undersökta arbetsintegrerade sfi-utbildningarna?

Teoretiskt ramverk

Den teoretiska utgångspunkten för studien är begreppet *gränsöverskridande* utifrån Akkerman och Bakkers (2011a) beskrivning. Akkerman och Bakker (2012) har studerat gränsöverskridanden inom yrkesutbildning för att kartlägga studenters övergångar mellan skola och praktikplats. Akkerman och Bakker (2011b) diskuterar fyra typer av gränsöverskridanden, nämligen (i) *gränsöverskridare* (på engelska boundary crosser), (ii) *gränsobjekt* (på engelska boundary object), (iii) *samspel över gränsen* (på engelska boundary interaction) och (iv) *gränspraktik* (på engelska boundary practice). En *gränsöverskridare* är en person som är medlem i mer än en domän eller som rör sig mellan domäner. På så vis kan en gränsöverskridare medföra delar av en domän till en annan domän (Akkerman & Bakker, 2011b). Ett *gränsobjekt* är en artefakt som fungerar överbryggande mellan olika gränspraktiker (Bakker & Akkerman, 2019; Star & Griesemer, 1989). Gränsobjekt möjliggör också samarbete mellan grupper utan konsensus (Star, 2010). Ett *samspel över gränsen* innefattar samarbete mellan personer från olika domäner (Akkerman och Bakker, 2011b), medan en *gränspraktik* innefattar ett mer varaktigt samarbete som uppstår genom samspel mellan domänerna (Akkerman & Bakker, 2011b).

Akkerman och Bakker (2011a) refererar till Suchman (1994) när de beskriver gränsöverskridanden, som ofta handlar om en persons förflyttning eller samverkan mellan olika domäner, medan de refererar till Star (1989) då de

beskriver gränsobjekt, som handlar om artefakter som har en överbryggande funktion då de korsar en gräns. Vidare konstaterar Akkerman och Bakker (2011a) att gränser finns både inom och mellan domäner, och att gränsöverskridanden kan ske både på individuell nivå, gruppnivå och institutionsnivå (Bakker & Akkerman, 2019). Febring och Henry (2022) diskuterar att det främst är *gränsöverskridare* och *gränsobjekt* som förekommer på den individuella nivån, medan gränsöverskridanden på grupp- och institutionsnivå oftare involverar *samspel över gränsen* och *gränspraktiker*.

Inom sociokulturell teoribildning (exempelvis Akkerman & Bakker, 2011a; Engeström m.fl., 1995; Wenger, 1998) anses gränsöverskridanden ha potential för lärande. Gränsöverskridanden handlar inte om att uppnå konformitet genom att gränsen utplånas utan om att uppnå kontinuitet trots sociokulturella skillnader (Akkerman & Bakker, 2011a). Dessa skillnader bär på lärandepotential (Akkerman & Bakker, 2011a). Dessutom menar Akkerman och Bakker (2011a) att en gräns tillhör båda de domäner den avskiljer, samtidigt som den inte tillhör någon av domänerna. Gränsen befinner sig mitt emellan domänerna, men är också en del av dem. Därmed kräver samarbete över gränser förhandlingar, vilket ger möjligheter till lärande (Akkerman & Bakker, 2011a). Även Lennartson-Hokkanen (2016) framhåller att gränser både kopplar ihop praktikgemenskaper och erbjuder inlärningstillfällen.

I denna studie kommer fokus för gränsöverskridandet vara på gränsobjekt, och därför beskrivs dessa nu utförligare. Termen gränsobjekt (på engelska boundary object) myntades av Star och Griesemer (1989). Gränsobjekt är artefakter som möjliggör samarbete mellan personer utan konsensus (Star, 2010), och de uppstår på grund av informationsbehov (Star & Griesemer, 1989). Star (2010) menar att i relation till gränsobjekt ska en gräns inte ses som något definitivt och skarpt, utan ”a shared space, where exactly that sense of here and there are confounded” (Star, 2010, s. 602 f.). Vidare förklarar Star (2010) att gränsobjekt är flexibla och blir gränsobjekt i förhållande till hur de tolkas. Detta exemplifieras med en vägkarta, som för en turist kan visa vägen till avkoppling på en campingplats, medan samma karta för en forskare kan visa vägen till djurhabitat eller platser som är viktiga ur geologisk synpunkt. Alla kartor är alltså inte gränsobjekt, utan det som avgör om de ska analyseras som gränsobjekt eller inte är deras användning mellan grupper och om de fyller ett informationsbehov eller inte. Slutligen förklarar Star (2010) att gränsobjektens materialitet uppstår ur handling,

snarare än ur deras '"thing'-ness" (Star, 2010, s. 603). På så vis kan även sekundära artefakter, till exempel en teori, definieras som ett gränsobjekt (Star, 2010).

Enligt Akkerman och Bakker (2011a) skapar gränsobjekt bland annat möjligheter för olika grupper att samarbeta genom att gränsobjekten rör sig över gränserna och har en överbryggande funktion. Författarna framhåller dock att gränsobjekt kan fungera olika vid olika tillfällen, så att de ibland möjliggör samarbete och lärande, men att de också kan mista sin gränsöverskridande funktion (Akkerman & Bakker, 2011a). Lennartson-Hokkanen (2016) framhåller gränsobjektens möjligheter att koordinera processer och främja kommunikation för att överbrygga skillnader. Vi ser däremot gränsobjekt som en kategori av gränsöverskridanden där artefakter har en roll i att skapa förutsättningar för lärande.

Akkerman och Bakker (2011a) har genom en systematisk litteraturöversikt över gränsöverskridanden identifierat fyra inlärningsmekanismer i samband med gränsöverskridanden. En av dem, inlärningsmekanismen *samordning* (på engelska coordination), sker med hjälp av gränsobjekt (Akkerman & Bakker, 2011a). Genom samordning via gränsobjekt bibehålles kontinuitet och gränsöverskridandet blir mindre ansträngande (Akkerman & Bakker, 2011a). Därmed finns en lärandepotential (Akkerman & Bakker, 2011a).

För att kunna synliggöra de möjligheter för lärande som uppstår när gränserna överskrids används i denna studie begreppet 'affordances' (Gibson, 1979). Affordances är någonting i omgivningen som inläraren kan upptäcka och använda sig av, och som kan underlätta (eller försvåra) lärandet (Aronin, 2014; Henry, 2016; van Lier, 2000). Dock måste inläraren upptäcka affordancen för att den ska leda till lärandemöjligheter, då en oupptäckt affordance inte medför några möjligheter till lärande. Istället är affordancens utnyttjande beroende av inlärarens förutsättningar och egna perspektiv (Pedersen, 2022). Även Sandwall (2013) framhåller Gibsons tankar om att affordances "existerar i relation till individen, i relation till dennes erfarenhet, värderingar, färdigheter och uppfattningsförmåga" (s. 30). I ett andraspråksammanhang kan ett exempel på användandet av affordances vara att eleven utnyttjar symboler, bilder eller skyltar i den nära omgivningen för att tolka en svårtydd muntlig instruktion. Dessa bilder kan utgöra affordances för förståelse (till exempel genom att underlätta avkodningsprocesser) eller för ordinlärning. Kirilova, Tranekjær, Holmen, och Svendsen Pedersen (2023) skriver att potentiella lärandemöjligheter gällande

arbetsplatsens språkliga, relationella och fysiska dimensioner kallas affordances. Febring och Henry (2022) har tidigare argumenterat för att särskilt två typer av affordances kan uppstå då gränsöverskridanden inom kombinationsutbildningar sker, nämligen *yrkesdomänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation*. Termen *yrkesdomänspecifika affordances* är influerad av Fishmans (1965) användning av domän som en aktivitetsyta, och vi använder yrkesdomänspecifika affordances då det handlar om att facilitera andraspråkselevernas kunskapsinhämtning genom handlingar och interaktion i en yrkeskontext. På engelska kallar vi dessa *domain affordances* (Febring & Henry, 2022), vilka vi definierar som ”affordances that facilitate L2-mediated knowledge, actions, and interactions within a particular occupational setting” (s. 14). Det handlar om affordances för att utveckla både muntlig och skriftlig språklig kompetens inom en viss yrkesdomän. *Affordances för muntlig kommunikation* handlar istället om att skapa tillfällen för att öva muntlig kommunikation och interaktion och att våga prata. På engelska kallar vi dessa *communication affordances* (Febring & Henry, 2022), och definierar dem som

> the ways in which the creation of connectivity can promote engagement in authentic and meaningful L2 interactions (Henry, 2016a), and can increase a participant's willingness to communicate (WTC), the intention to speak or to remain silent given free choice (s. 14).

Båda typerna av affordances bidrar, på olika vis, till språkutveckling.

Metod och material

Studien, som bygger på en datainsamling som även beskrivs i Febring och Henry (2022) (se tabell 1), inleddes med att anordnare av kombinationsutbildningar identifierades genom nätforum där sfi-lärare utbyter idéer. Därefter kontaktades två utbildningsanordnare, som erbjöd yrkesutbildning i kombination med sfi-kurser, och det visade sig att fem av utbildningarna var lämpliga att studera utifrån projektets syfte. På dessa utbildningar läste eleverna sfi kurs C och D samt yrkesutbildningar på gymnasiala nivåer.

Utbildningarna

Båda utbildningsanordnarna var kommunala vuxenutbildningar. I kommun A läste eleverna yrkeskurser från de gymnasiala utbildningarna på barn- och fritidsprogrammet, vård- och omsorgsprogrammet och industriprogrammet. Varje vecka hade eleverna sammanlagt arton timmar sfi och yrkessvenska. Därtill läste de tre timmar yrkeskurs, och yrkesläraren och sfi-läraren hade också

samundervisning under en gemensam lektion tre timmar per vecka. Utöver detta fick eleverna studiehandledning[3], som var schemalagd i ett eget pass. I kommun A förlades arbetsplatspraktiken till några veckor per termin. Då bröts undervisningen helt och eleverna var ute på praktik, för att därefter komma tillbaka till skolan och ta upp studierna. Kombinationsutbildningarna i kommun A varade i sex terminer.

I kommun B läste eleverna yrkeskurser från de gymnasiala utbildningarna på industriprogrammet och restaurang- och livsmedelsprogrammet. Varje vecka hade eleverna nio timmar sfi och nio timmar yrkeskurs. I kommun B fanns inga gemensamma schemalagda lektionspass för sfi-läraren och yrkesläraren och det fanns inte heller studiehandledning. I kommun B varvades arbetsplatspraktik med utbildning i yrkesämnet och sfi, så att eleverna tillbringade två heldagar på praktiken varje vecka, och vistades tre dagar på skolan. Kombinationsutbildningarna i kommun B varade i två terminer.

Intervjuer

Intervjuer genomfördes våren 2020 med fyra sfi-lärare, sex yrkeslärare och tre praktikplatshandledare. Först intervjuades sfi-läraren, som tillfrågades om kontaktuppgifter till yrkesläraren. Yrkesläraren ombads i sin tur förmedla kontakt till en handledare på arbetsplatspraktiken. Totalt intervjuades tretton personer. En av sfi-lärarna undervisade på två av utbildningarna. Intervjuerna genomfördes av försteförfattaren. Den längsta intervjun varade 88 minuter och den kortaste 16 minuter. Total intervjutid var ungefär 735 minuter. Intervjuerna var semi-strukturerade och utgick från följande ämnen:

- Erfarenheter av att arbeta i en kombinationsutbildning.
- *Hur informanterna arbetade med integrering mellan språkutbildningen, yrkesutbildningen och arbetsplatspraktiken och vilka utmaningar detta medförde.*
- Elevernas motivation och benägenhet att kommunicera muntligt.

I denna artikel diskuteras endast intervjuguidens andra ämnesområde (kursiverat ovan). Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant. De flesta intervjuerna spelades in med video, men vid några av intervjuerna gjordes audioinspelningar. Transkripten fördes in i Nvivo 12 och utgjorde cirka 136 000 ord.

Tabell 1. De undersökta kombinationsutbildningarna

Utbildning	*Inriktning*	*Ämne*	*Informant*	*Kön, ålder*	
Kommun A					
1	Barn- och fritid				
		Sfi	SL1	K	60-64
		Barn- och fritid	YL1	K	50-54
		Praktik	HL1	K	50-54
2	Industri				
		Sfi	SL2	K	30-34
		Industri	YL2	M	50-54
		Industri	YL3	M	45-49
3	Vård- och omsorg				
		Sfi	SL3	K	50-54
		Vård	YL4	K	55-59
		Praktik	HL2	K	30-34
Kommun B					
4	Industri				
		Sfi	SL4	K	40-44
		Industri	YL5	M	40-44
5	Måltidsbiträde				
		Sfi	SL4	K	40-44
		Måltid	YL6	K	50-54
		Praktik	HL3	K	50-54

Beteckningen SL står för svensklärare. Beteckningen YL står för yrkeslärare, och beteckningen HL står för praktikplatshandledare. Tabellen återfinns också i Febring och Henry (2022).

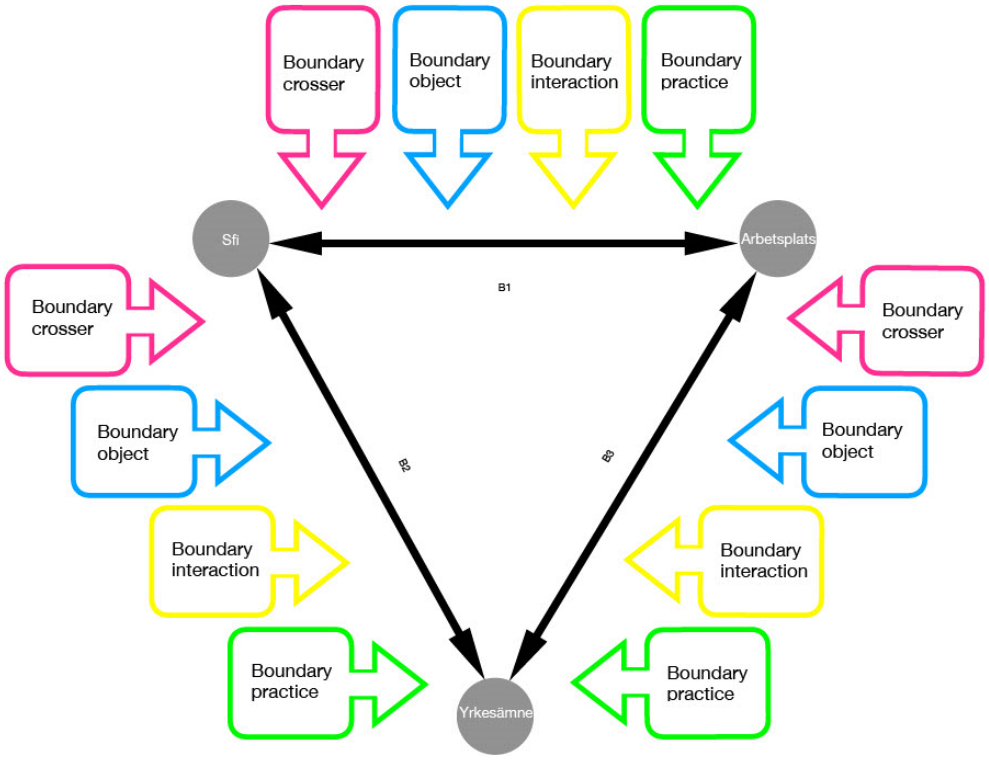
Notera: Utbildning 4 and 5 hade samma sfi-lärare (SL4). För utbildning 2 och 4 visade det sig vara svårt att intervjua praktikplatshandledarna. För utbildning 2 intervjuades därför en yrkeslärare med insikter om praktiken (YL3). Informanterna är anonyma och har givits en beteckning. Uppföljningsintervjuer gjordes med den informant som hade mest insyn i varje utbildning, vilket i samtliga fall var sfi-läraren.

Analysmetod

Transkripten lästes av båda författarna var för sig. Därefter identifierades de lärandekontexter (jämför Bigestans m.fl., 2018) som beskrevs, nämligen sfi-lektionerna, yrkesämnets lektioner och arbetsplatspraktiken. Att det var i just dessa tre lärandekontexter kombinationsutbildningen pågick framträdde tydligt i början av analysförfarandet. Gränserna mellan: (i) sfi-lektionerna och arbetsplatspraktiken, (ii) sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner och (iii) yrkesämnets lektioner och arbetsplatspraktiken identifierades också. Vid analysen användes ett analytiskt ramverk utifrån Akkerman och Bakkers (2011b) klassificering av gränsöverskridanden, skapat i en tidigare studie (Febring &

Henry, 2022). Modellen nedan (se figur 1) syftar till att illustrera de lärandekontexter, gränser och typer av gränsöverskridanden som identifierades. Denna modell användes för deduktiv tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) av insamlad intervjudata.

Figur 1. Lärandekontexter, gränser och typer av gränsöverskridanden (Febring & Henry, 2022).



Kodning

Utifrån modellen i figur 1 identifierades och kategoriserades exempel på gränsöverskridanden av de fyra olika typer som finns representerade i modellen. Kodningsprocessen genomfördes av båda författarna och Nvivo 12 användes.

Därefter genomfördes uppföljningsintervjuer, i syfte att (i) utröna om gränsöverskridandena hade uppfattats korrekt samt (ii) att identifiera ytterligare exempel på gränsöverskridanden som inte tagits upp i de inledande intervjuerna. Uppföljningsintervjuerna genomfördes med den informant som hade mest insyn i varje utbildning, vilket i samtliga fall var sfi-läraren. Uppföljningsintervjuerna genomfördes av försteförfattaren och de varade mellan 32 och 112 minuter. Total intervjutid för uppföljningsintervjuerna var ungefär 225 minuter. Även

dessa transkriberades ordagrant och omfattar cirka 38 000 ord. Dessa lades också in i Nvivo 12 och kodades på likartat sätt.

Etik

Projektet har genomgått etikprövning (2019-03449; 2020-00512). Projektet har genomförts enligt rådande etiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Innan intervjuerna genomfördes fick informanterna muntlig och skriftlig information om studiens syfte, liksom information om konfidentialitet, frivillighet och att medverkan kunde avslutas när som helst.

Resultat

Studiens resultat är en kartläggning av gränsobjekt som förekommer inom de studerade kombinationsutbildningarna. Dessa kommer att redovisas tematiskt, och de artefakter som kodats som gränsobjekt kommer att kursiveras. Dessutom kommer både *yrkesdomänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation* att diskuteras i relation till de kartlagda gränsobjekten. *Yrkesdomänspecifika affordances* kan facilitera andraspråkselevernas kunskapsinhämtning genom handlingar och interaktion i en yrkeskontext medan *affordances för muntlig kommunikation* kan skapa tillfällen att öva muntlig kommunikation och interaktion (Febring & Henry, 2022).

Gränsobjekt av typen foton och filmer och deras affordances

På flera av utbildningarna användes artefakter såsom *foton* och *filmer* för att överbrygga mellan olika lärandekontexter. På utbildning 1 tog sfi-läraren och yrkesläraren med sig eleverna på ett gemensamt studiebesök och fotograferade då både rum, inredning och leksaker på den förskola de besökte. *Fotona* användes under samundervisningslektionerna för att beskriva vad som fanns på *fotona* och prata om olika ord och hur de relaterar till barnskötaryrket, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances* gällande yrkesspecifik terminologi, som till exempel yrkesrelaterade ord som skötbord. Vidare uppmanade sfi-läraren på utbildning 1 sina elever att ta *foton* på arbetsplatspraktiken. Dessa *foton* skulle eleverna använda sig av då de återberättade vad som hänt på praktiken, så *fotona* hade därför potential att bidra med både *yrkesdomänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation*, genom att eleverna fick interagera kring sitt blivande yrke. Likaså användes *foton* på utbildning 5, då sfi-läraren var med i köket och fotograferade eleverna och det de gjorde där. Dessa *foton* användes senare för

att repetera nya ord och för skrivuppgifter, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances*, då de ämnesspecifika orden användes i texterna:

> SL4: Ja, de har uttryckt sig flera gånger, 'ja vad bra'! 'Aha det heter långpanna, jaha det visste jag inte, okej, i köket eller på praktikplatsen då säger vi bara plåt'. 'Ja, ja så kan man också säga'. 'Aha så långpanna och det är samma'. Då tyckte de att det var jättebra att jag förklarade det.

Här uppstod en möjlighet för eleverna att utveckla sitt yrkesrelaterade ordförråd (*yrkesdomänspecifika affordances*), och via samtalen med läraren och mellan eleverna i klassrummet uppstod också *affordances för muntlig kommunikation*.

På utbildning 2 uppmanade sfi-läraren eleverna att ta många *foton* i skolans industrilokal, till exempel på maskinerna. Vidare sorterade eleverna olika material och märkte lådorna med vad de innehöll, och därefter ombads de att ta *foton* av materialen, inklusive *märkningarna*:

> SL2: så de använde dem [dymo-märkningsapparater] och skrev begreppen och alla material. Och det var ju en jättebra träning och där kunde man ju se att det kunde ju bli lite allt möjligt och det är ju ganska svåra begrepp, så att det kunde ju vara ganska roliga lappar som vi satte upp […]. Det var ju som lådor där vi sorterade materialet då, så att de satte dem på lådorna, så att det blev liksom struktur och ordning i skåpet.

Märkningslapparna hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances* genom utökad yrkesrelaterad vokabulär, och eleverna påmindes om dessa yrkesspecifika begrepp varje gång de gick förbi materiallådorna och gavs därmed visuellt stöd att använda korrekt terminologi i verkstaden.

Förutom *foton*, så användes egenproducerade *filmer* på två av utbildningarna. Sfi-läraren på utbildning 2 gav eleverna i uppgift att intervjua varandra om hur de gjorde när de tillverkade en verktygslåda (*yrkesdomänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation*). Dessa intervjuer spelades in med Ipad, vilket hade potential att bidra med *affordances för muntlig kommunikation*, både under själva intervjun, men också då *filmerna* visades upp och diskuterades under kommande sfi-lektioner. På så vis fick eleverna berätta om yrkesanknutna aktiviteter med funktionellt språk. Sfi-läraren berättade att i *filmerna* fick eleverna förklara och sätta ord på sitt arbete och dokumentera det. När de tittade på *filmerna* på sfi-lektionerna så övades begreppen samtidigt som eleverna fick utvärdera hur de gjorde när de tillverkade verktygslådan. Även på utbildning 5 användes *filmer*. Yrkesläraren skapade en What´s App-grupp, där hon publicerade videor från yrkeslektionernas genomgångar, vilket hade potential att bidra med

yrkesdomänspecifika affordances. Genom dessa videor förbereddes eleverna för att använda yrkesspecifik terminologi på praktikplatsen.

Sammanfattningsvis bidrog gränsobjekten av typen foton och filmer mest med yrkesdomänspecifika affordances, men även med en hel del affordances för muntlig kommunikation. Dessa gränsobjekt verkar ha kunnat överskrida alla gränser.

Gränsobjekt av typen elevproducerat material och deras affordances

Lärarna gav också eleverna i uppgift att producera olika typer av *texter*. På utbildning 1, 2 och 3 användes en *loggbok*, som eleverna ombads skriva lite i varje dag under sin praktikperiod, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances* då eleverna fick en möjlighet att använda yrkesspecifik terminologi och berätta om yrkesanknutna aktiviteter med funktionellt språk:

> SL3: å sen så brukar de få i uppgift att skriva loggbok för mig, och så har de ju liksom kanske tre saker som de ska tänka på och skriva om så då gör ju det att de kan, att de måste vara observanta.

På utbildning 2 ombads eleverna att skriva i *loggboken* varje vecka:

> SL2: Men den skulle ju vara […] veckovis. Om vi säger fredagen 'skriv och berätta', […] att vi tog en stund på morgonen där. 'Skriv och berätta vad har du gjort i veckan.' Och där får man ju också in en hel del svenska liksom, att använda rätt tempusform på sina verb och så där och även det här att man fick mixen mellan att få in yrkesorden i den skrivna texten.

På flera av utbildningarna användes olika typer av *anteckningsböcker* för att samla på nya ord. När yrkesläraren på utbildning 2 hade genomgång och visade hur maskinerna och verktygen fungerade var sfi-läraren med i verkstaden och skrev upp utvalda begrepp på whiteboarden. Eleverna hade med sig en *anteckningsbok* där de skrev ned dessa, och på så vis skapade de sina egna ordlistor, vilka hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances*. Dessa *anteckningsböcker* med ordlistor var med på alla lektioner, och på svenskan kunde orden användas i till exempel diktamensövningar. På liknande sätt uppmanades eleverna på utbildning 3 och 5 att ha med sig en *anteckningsbok* på arbetsplatspraktiken, där de samlade nya ord:

> VT6: Jag […] ber dem att skriva de här orden som de inte förstår på praktiken. Om de inte kan skriva orden ber jag dem att fråga dem, dina kamrater, arbetskamrater eller chef som har sagt det här ordet att skriva och de börjar att förklara situationen, jag försökte

> att förstå, vad menar de, ja och jag hjälper, de säger 'ja ja det är det' när jag förklarar för dem, den situationen som de berättar om.

Genom diskussionen med läraren om vilka ord som avsågs hade dessa *anteckningsböcker* även potential att bidra med *affordances för muntlig kommunikation*.

Vidare satte eleverna upp en *lapp* med verktygets namn på verkstadsväggen, där man hänger verktygen och eleverna påmindes om att skriva upp namnet så de kunde ta hem och träna. Detta hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances,* både genom att eleverna blev påminda om vad olika verktyg heter när de gick förbi *lapparna*, men också genom att eleverna fick i uppgift att öva på de yrkesspecifika orden hemma:

> SL2: man hänger verktygen på väggen och då så satte man en lapp var det verktyget skulle hänga liksom […]. Allting var ju liksom 'nu skriver ni upp, nu är ni med', alltså hela tiden det här rullet, att få med 'så att ni kan ta hem och träna, så att ni får liksom lite verkstaden hemma' och så där.

Sammanfattningsvis bidrog gränsobjekten av typen elevproducerat material mest med yrkesdomänspecifika affordances, men det fanns även exempel på hur de bidrog med affordances för muntlig kommunikation. Dessa gränsobjekt verkar ha kunnat överskrida gränsen mellan sfi-lektionerna och arbetsplatspraktiken samt gränsen mellan sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner.

Gränsobjekt av typen läromedel och deras affordances

På utbildningarna använde lärarna olika typer av *läromedel* för att knyta samman svenskkursen med yrkeskursen. På utbildning 1 och 3 fanns särskilda *yrkessvenskaböcker*. Dessa användes tillsammans med de ordinarie *läroböckerna för yrkesämnet*:

> SL3: jaa alltså vi har ju en lärobok som är inriktad på yrket […] och den fungerar väldigt bra ihop med gymnasieboken faktiskt så att det är ett bra komplement tycker jag.

Yrkessvenskaböckerna användes också under samundervisningen en gång i veckan, tillsammans med de språkligt mer avancerade *yrkesämnesböckerna*. På utbildning 3 användes dessa också av sfi-läraren för diskussion, läsförståelseövningar och ordkunskapsövningar samt för att förbereda eleverna inför kommande vårdlektioner, vilket hade potential att bidra både med *yrkesdomänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation*:

> SL3: Jag försöker bena ut vissa begrepp i den, så att vi läser den tillsammans, ja, där det är möjligt. Och sen bena ut de begrepp som man kan bena ut så att säga, så att de förstår lite mer av den boken. Så att det är så jag brukar jobba med den. […] Utan det är mer liksom läsförståelse och ordkunskap och sen så kan jag ju bygga upp diskussionsuppgifter kring den, så att de får prata och sådana saker. Och frågor då.
>
> I: Men man kan säga att du gör det för att förbereda och underlätta för när yrkesläraren ska gå igenom detta område sen?
>
> SL3: Exakt, ja.

På utbildning 2 fanns det inga läroböcker inom yrkessvenska, så de använde särskilda *verkstadsböcker*, framtagna av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Eleverna kunde få läsa en text i *boken* på sfi-lektionen. Sedan arbetade de gemensamt med nyckelorden, och hade diktamen eller diktogloss, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances* i form av utökat yrkesrelaterat ordförråd:

> SL2: Just att det var SPSM, så var det ju korta stycken, det var bilder till. Det var ganska lätt svenska så, förutom att det ju så klart måste förekomma facktermer, men nyckelord hade de ju plockat ut längst ner på sidan, […] Det var ju frågor också, så att de … ja, de där böckerna var bra. […] Så att de kunde ju få en text och så jobbade vi gemensamt med de där nyckelorden, fick dem i diktamen och jobbade så. Sen hade vi även något som heter diktogloss, där jag läste texten och sen fick de ta ut ord och skriva stödord, och sen så fick de göra om texten. De satt i grupper, skrev ner sina stödord, fick ihop sina texter. […] Vi tog sådan här blädderblock så att de gjorde stora tillsammans då.

På utbildning 4 hade de inte heller några yrkessvenskaböcker, men sfi-läraren stöttade eleverna i att läsa en *text* om industrialismens framväxt (*yrkesdomänspecifika affordances*):

> SL4: Så, de fick den här stencilen och inte så mycket stöd av läraren och då sade jag att vi kan ta tag i den här stencilen på svenskan istället och vi jobbade hela sju veckor för att göra det begripligt, det är industri [paus] industrialismens framväxt från 1700-talet till nutid, och språket är inte anpassat någonting, det är 40 sidor totalt med väldigt många bilder, men som sagt jättesvår svenska så vi har brutit ner det och diskuterat och repeterat och jobbat på olika sätt med den här stencilen.

Därtill användes en *stencil* med ord från industriämnet, som sfi-läraren fått av en yrkeslärare. Den använde sfi-läraren för att stötta elevernas yrkesspråk, vilket hade potentialen att bidra till *yrkesdomänspecifika affordances* genom utökat yrkesrelaterat ordförråd:

> SL4: Så jag stöttade yrkesspråket på det viset och sen fick jag ju sådana här stenciler, de kan inte de här orden; hovtång och hyvel, mutter, nyckelsats, yxa och spik och allting man använder där. Vad gör man? Man drar ut och drar åt och klipper av och du vet.

Sammanfattningsvis bidrog gränsobjekten av typen läromedel mest med yrkesdomänspecifika affordances, men även någon affordance för muntlig kommunikation. Dessa gränsobjekt verkar endast ha kunnat överskrida gränsen mellan sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner.

Gränsobjekt av typen bedömningsmaterial och deras affordances

På de studerade utbildningarna förekom olika typer av *bedömningsdokument*. På utbildning 1 och 3 gjordes bedömningar av elevernas prestation på praktiken genom bedömningssamtal och *bedömningsdokument* (*yrkesdomänspecifika affordances*):

> SL1: vi skickade ut till handledarna: 'de här sakerna vill vi att ni tittar på' när ni gör, för då skulle handledarna bedöma dem. De kunde godkänna dem eller inte, så då la vi kriterier för dem för att det skulle vara lite lättare. För att de är ju, vad tittar man på annars. Och då när det hade gått nästan halvvägs så gjorde jag ett utskick till handledare igen och skrev det att om det är så att ni funderar lite eller om det är någon elev ni känner att ni kanske inte kan godkänna så är det viktigt att ni hör av er.

På utbildning 3 bestämde sig yrkesläraren och sfi-läraren för att ha ett gemensamt *prov* som de också sambedömde (*yrkesdomänspecifika affordances*):

> I: Men ni hade ju ett gemensamt prov också, kan du berätta lite om det?
>
> SL3: Mm. Ja, då hade vi … då hade ju jag … En skrivuppgift hade jag formulerat som de skulle [paus] ihop med det där provet då. Och sen så hade jag faktiskt också formulerat en del av de här frågorna som vi använde då. Så då diskuterade vi vilka frågor vi skulle ha och sen så satte jag ihop faktiskt provet då och sen så visade jag det för ämnesläraren, så fick hon säga om hon tyckte att det funkade. Så att det var mer så vi gjorde.

På utbildning 3 fanns en *lista* på arbetsplatspraktiken med saker som eleverna skulle kunna efter avslutad praktik (*yrkesdomänspecifika affordances*):

> HL2: man får ju som ett litet häfte och vi har ju också även papper här på plats där man har som olika listor med olika, både moment och, ja, allt vi gör i stort sett på avdelningen som man ska gå igenom och som även personen ifråga ska göra […] ja allt från borsta tänder till dusch, vara med kanske på venprover och lite men allting om omvårdnad då.

Sammanfattningsvis bidrog gränsobjekten av typen bedömningsmaterial enbart med yrkesdomänspecifika affordances. Dessa gränsobjekt verkar både ha kunnat överskrida gränsen mellan sfi-lektionerna och arbetsplatspraktiken och gränsen mellan sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner.

Gränsobjekt av typen material med anknytning till yrket och deras affordances

Det förekom också gränsobjekt med tydlig koppling till yrket, vilka ytterligare skapade yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation för lärandet. På utbildning 1 gav yrkesläraren och sfi-läraren eleverna i uppgift att återberätta *sagor* från hemlandet, vilket hade potential att bidra med både *domänspecifika affordances* och *affordances för muntlig kommunikation*. Lärarna delade på arbetet med att hjälpa eleverna inför redovisningen av uppgiften:

> SL1: att alla då skulle förbereda en saga och inför det då så var vi två i klassrummet när eleverna då had, hemma [emfas] fick de då leta fram en saga, i bästa fall från sitt hemland, och många hade ju det, tog de med det här tillbaks till klassrummet och så fick de sätta sig två och två för att börja berätta för varandra och då kunde vi två lärare finnas med i klassrummet, gå runt, hjälpa till, hur är svenskan här, vad kan vi ändra på, vad har ni för frågor och sen efter det så gick vi vidare till att de var fyra i gruppen och sen nästa tillfälle när vi var så satte vi alla elever i två grupper, hade en grupp var och så kunde de då redovisa eller berätta sina sagor där så att just det här att kunna dela på jobbet, man lyssnar och man hjälps åt […] det är ju väldigt lätt att få in det från båda kurserna.

På utbildning 1 sjöng man också *barnsånger* på sfi-lektionerna, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances*:

> SL1: och sen så har vi sjungit en sång och första eller andra gången vi gjorde det här så säger någon av eleverna 'men vi måste ju stå upp om vi sjunger'. Så sen liksom med automatik så har det varit att nu sjunger vi och så alla upp och står. Allt ifrån *Klappa händerna* till *Imse Vimse* och så [emfas], alltså någonting gör sången och musiken. […] och som kommer in naturligt, jag menar både saga och sånger är en naturlig del om du ska jobba inom barnomsorg, därför har jag valt att prioritera det.

På utbildning 1 fick eleverna en *praktikuppgift* under arbetsplatspraktiken, som innebar att de skulle planera en aktivitet med barnen och knyta denna till förskolans läroplan (*yrkesdomänspecifika affordances*):

> SL1: nu har de då haft en uppgift med sig som de skulle göra. […] De ska göra en aktivitet med barnen som de ska planera och den ska skrivas, vilken aktivitet de gör och den ska knytas till förskolans läroplan, sen ska den genomföras och den ska skrivas ner sen efteråt hur det gick och den ska utvärderas.
>
> I: Tittar både du och yrkesläraren på den efteråt?
>
> SL1: Det gör vi.

På utbildning 2 kom yrkesläraren upp till sfi-lektionen, och hade med sig *verktyg* som demonstrerades, vilket hade potential att bidra med *yrkesdomänspecifika affordances* i form av utökat yrkesrelaterat ordförråd och ökad förståelse för hur verktygen fungerar och används i yrket:

> SL2: men hon kom ju upp, visade verktygen, hur de fungerade. Hon visade någon sådan här rondell [paus] sådan där som man slipar med. Och hur man plockar isär den, för att [paus] för det kunde ju vara att vi kanske hade kommit till det momentet med verktygslådan till exempel, där vi skulle använda den här. Och då behöver man ju veta hur man plockar isär den och vad alla begrepp heter och hur man meckar ihop det där. Så att hon kom upp, visade maskinerna och verktygen fick gå runt. Eleverna fick prova, känna, klämma.

Även *Verkstadshandboken* (Eriksson & Karlsson, 1993), som är en uppslagsbok över verkstadsarbete, användes under sfi-lektionerna och de arbetade då med att förstå hur man hittar i den. Det fanns också en *arbetsbok* till, där de plockade ut nyckelord för att förstå innebörden av olika verkstadsord (*yrkesdomänspecifika affordances*).

Sammanfattningsvis bidrog gränsobjekten av typen material med anknytning till yrket mest med yrkesdomänspecifika affordances, men de bidrog även med affordances för muntlig kommunikation. Dessa gränsobjekt verkar ha kunnat överskrida alla gränser.

Resultatet av kartläggningen av de gränsobjekt som informanterna berättade om visar att fem olika typer av gränsobjekt verkade finnas representerade i materialet, och dessa hade potential att bidra med både yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation för elevernas lärande.

Diskussion

Vi har i denna studie undersökt förekomsten av gränsobjekt i kombinationsutbildningar och de affordances för språkinlärning dessa gränsobjekt kan bidra med. Resultatdelen i denna studie visar ett antal exempel på hur sfi-lärare, yrkeslärare och handledare på arbetsplatspraktiken kan överbrygga mellan de tre lärandekontexterna genom användning av gränsobjekt.

Fem typer av gränsobjekt identifierades i studien. Dessa behandlas i relation till två särskilda typer av affordances, nämligen *yrkesdomänspecifika affordances,* som kan facilitera andraspråkselevernas kunskapsinhämtning genom handlingar och

interaktion i en yrkeskontext, och *affordances för muntlig kommunikation,* som kan skapa tillfällen för eleverna att öva muntlig kommunikation och interaktion. Dessa överlappar delvis varandra, då samma gränsobjekt har potential att bidra till båda typerna av affordances.

De identifierade gränsobjekten har till viss del olika karaktär och bidrar i olika grad till de två typerna av affordances. Gränsobjekten av typen foton och filmer förefaller vara den typ av gränsobjekt som verkar kunna bidra mest med både yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation. Dessa gränsobjekt verkar överskrida alla gränser. Även gränsobjekten av typen material med anknytning till yrket verkar kunna bidra med yrkesdomänspecifika affordances men också med någon affordance för muntlig kommunikation. Även dessa gränsobjekt tycks överskrida alla gränser.

Gränsobjekt av typerna läromedel och elevproducerat material förefaller båda kunna bidra mer med yrkesdomänspecifika affordances, och endast någon affordance för muntlig kommunikation. Till skillnad från dessa bidrar gränsobjekten av typen bedömningsmaterial i vårt material inte med någon affordance för muntlig kommunikation, utan enbart med domänspecifika affordances. Gränsobjekten av typen elevproducerat material och gränsobjekten av typen bedömningsmaterial verkar överskrida gränsen mellan sfi-lektionerna och arbetsplatspraktiken samt gränsen mellan sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner. Gränsobjekten av typen läromedel förefaller dock bara överskrida gränsen mellan sfi-lektionerna och yrkesämnets lektioner.

Såsom i studien av Bigestans, Dahlström, Gannå och Sandwall (2018), kan gränsobjekten i denna studie ha fungerat som konkret stöttning för elevernas förståelse och lärarnas och praktikplatshandledarnas planering av undervisningen/handledningen. De olika typerna av gränsobjekt kompletterar varandra genom att de både har tydlig anknytning till yrket (gränsobjekt av typen foton och filmer samt gränsobjekten av typen material med anknytning till yrket), men också att det finns typer av gränsobjekt som har ett tydligt skolfokus (gränsobjekt av typen läromedel, gränsobjekt av typen elevproducerat material och gränsobjekt av typen bedömningsmaterial). Som modellen i figur 1 visar är användandet av gränsobjekt bara en av flera typer av gränsöverskridanden som lärare och praktikplatshandledare kan använda sig av för att överbrygga mellan lärandekontexterna. Övriga typer av gränsöverskridanden diskuteras i Febring och Henry (2022).

Inlärningsmekanismen samordning, som diskuteras av Akkerman och Bakker (2011a), sker genom att kontinuitet bibehålles med hjälp av gränsobjekt. Detta gör gränsöverskridandet mindre ansträngande (Akkerman & Bakker, 2011a) och det är enligt Akkerman och Bakker (2011a) detta som utgör gränsobjektens lärandepotential. Gränsobjekten i studien kan alltså ha bidragit till att kontinuiteten bibehölls mellan de olika lärandekontexterna där elevernas utbildning pågick. Därigenom kan gränsobjekten också ha bidragit till att skapa yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation, vilka kan ha underlättat elevernas lärande.

Studien är metodologiskt begränsad. Den är ett inledande försök att kartlägga förekomsten av gränsobjekt i kombinationsutbildningar och deras affordances, men den bygger på intervjuer. Eftersom studien fokuserar på något observerbart (gränsobjekt och deras gränsöverskridande användning) hade det varit bättre om även observationer hade kunnat genomföras. Det var dock inte möjligt att göra observationer under våren 2020. I framtiden behöver även observationsstudier genomföras för att vidare undersöka förekomsten av gränsöverskridanden i kombinationsutbildningar och de yrkesdomänspecifika affordances och affordances för muntlig kommunikation som därmed uppstår och hur dessa kan bidra till elevernas lärande. Implikationer av resultatet är att det är viktigt att lärare, rektorer och politiker ges exempel på hur gränsöverskridande undervisning i kombinationsutbildningar skulle kunna genomföras.

Noter

1. Studien finansieras av Vetenskapsrådet genom projektet *Migration, språkinlärning i värdlandet, och den globala engelskans inflytande*.
2. På svenska har olika översättningar av affordances använts. Sandwall (2013) framhåller exempelvis att begreppet affordance är svåröversatt, då det kommer från det engelska verbet afford som betyder erbjuda. Sandwall (2013) har valt benämningen ”potentiellt medierande resurser”, med motiveringen att begreppet bland annat knyter an till ett sociokulturellt perspektiv. Även Lindahl (2015) använder sig av översättningen ”potentiellt medierande resurs”. Granholms (2019) reflektion över det svåröversatta begreppet affordance liknar Sandwalls, men hon väljer att använda sig av det försvenskade affordans, helt enkelt med motiveringen att texten skrivs på svenska. Vi menar dock att

affordances bäst kan förstås som potentialiteter för lärande och har valt att behålla det engelska begreppet.

3. Studiehandledning innebär att eleven får stöd på sitt starkaste språk, ofta modersmålet. Studiehandledning kan ske före, under eller efter ordinarie lektion. I detta fall skedde det via ett separat studiehandledningspass en gång per vecka.

Referenser

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011a). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011b). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research, 50*(1), 1–5. doi: https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning, 5*(2), 153–173. https://doi.org/10.1007/s12186-011-9073-6

Aronin, L. (2014). The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism. I M. Pawlak & L. Aronin (Red.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (s. 157–173). Berlin: Springer.

Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Red.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (s. 349–372). Hoboken, NJ: Wiley. https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1002/9781119098713.ch18

Bigestans, A., Dahlström, M., Gannå, L., & Sandwall, K. (2018). ”Här böjer vi inte verb i onödan”: om samarbete och lärande inom integrerad yrkes- och andraspråksutbildning. Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik, 24(66), 33–39. https://doi.org/10.7146/spr.v24i66.125860

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dahlström, M. (2019). *Integrerad språk- och yrkesutbildning. Sfi med park och trädgård.* https://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.495615.1587371619!/menu/standard/file/Sfi%20med%20park%20och%20tra%CC%88dga%CC%8Ard%20Boodla%20NC.pdf

Derwing, Tracey M. 2016. The 3 P's of ESL in the workplace: Proficiency, pronunciation and pragmatics. In *Contact, Refereed Proceedings of the TESL Ontario Research Symposium.* vol. 42, No. 2. s. 10–20. http://contact.teslontario.org/wp-content/uploads/2017/04/a1.pdf

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2009). Comprehensibility as a factor in listener interaction preferences: Implications for the workplace. *Canadian Modern Language Review, 66*(2), 181–202. https://doi.org/10.3138/cmlr.66.2.181

Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction.* https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00021-6

Eriksson, N., & Karlsson, B. (1993). *Verkstadshandboken.* Stockholm: Liber utbildning.

Febring, L., & Henry, A. (2022). Work integrated language learning: Boundary crossing, connectivity, and L2 affordances. *Migration & Language Education, 3*(1), 1–22. https://doi.org/10.29140/mle.v3n1.639

Fishman, J.A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La Linquistique, 1*(Fasc. 2), 67–88. https://www.jstor.org/stable/30248773

Gibson, J. J. 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception.* Hillsdale, MI: Lawrence Erlbaum.

Granholm, M. (2019). *Materialitetens roller och förutsättningar i kommunal krisledning* Diss., Mittuniversitetet, Sundsvall.

Henry, A. (2016). Enablements and constraints: Inventorying affordances associated with lingua franca English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 19* (5) 488–510. https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1014465

Kirilova, M., Tranekjær, L., Holmen, A., & Svendsen Pedersen, M. (2023). *Sproglæring på arbejdspladser: En videnspakke om sproglæring på arbejdspladser i de nordiske lande og erfaringer med sprogunderstøttende indsatser på danske arbejdspladser.*

Lennartson-Hokkanen, I. (2016). *Organisation, attityder, lärandepotential: Ett skrivpedagogiskt samarbete mellan en akademisk utbildning och en språkverkstad* Diss. Stockholms universitet, Stockholm.

Lindahl, C. (2015). *Tecken av betydelse: En studie av dialog i ett multimodalt, teckenspråkigt tvåspråkigt NO-klassrum.* Diss. Stockholms universitet: Stockholm.

Lindberg, I., & Sandwall, K. (2012). Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I K. Hyltenstam, M.

Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. (s. 368–477). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Louw, K. J., Derwing, T. M., & Abbott, M. L. (2010). Teaching pragmatics to L2 learners for the workplace: The job interview. *Canadian modern language review, 66*(5), 739–758. https://doi.org/10.3138/cmlr.66.5.739

Pedersen, M. S. (2022). Andetsprogsundervisning for voksne - et kritisk perspektiv. I K. Aldén, & M. Olofsson (Red.), *Möjligheter till lärande: andraspråksdidaktik i ett kritiskt perspektiv* (s. 105–117). Liber.

Sandwall, K. (2010). "I learn more at school": A critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. *Tesol Quarterly, 44*(3), 542–574. https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.5054/tq.2010.229270

Sandwall, K. (2013). *Att hantera praktiken–om sfi-studerandes möjligheter till interaktion och lärande på praktikplatser*. Diss. Göteborgs universitet, Göteborg.

Sandwall, K. (2022). *Undervisning inom kombinationsutbildningar. Redovisning av uppdrag inom Skolverkets projekt Kombinationsutbildning sfi.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=10011

SKOLFS 2017:91. Skolverkets föreskrifter om kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare

Skolverket (2022). *Kartläggning av kombinationsutbildningar. Delrapport inom ESF-projektet Kombinationsutbildning sfi.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=10008

Skolverket (2023). *Information om och stöd i genomförandet av kombinationsutbildningar inom Komvux. Redovisning av regeringsuppdrag.* https://www.skolverket.se/publikationer?id=11107

SOU 2020:66. (2020). *Samverkande krafter: för stärkt kvalitet och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk* (9789138251119). Stockholm: Norstedts juridik.

Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: Boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. I L. Gasser & M. Huhns (Red.), *Distributed artificial intelligence* (s. 37–54). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann. https://doi.org/10.1016/B978-1-55860-092-8.50006-X

Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science, 19*(3), 387–420. https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1177/030631289019003001

Star, S. L. (2010). This is Not a Boundary Object: Reflections on the Origin of a Concept. *Science, Technology, & Human Values, 35*(5), 601–617. https://doi.org/10.1177/0162243910377624

Suchman, L. (1993). Working relations of technology production and use. *Computer supported cooperative work, 2*(1-2), 21–39. https://doi.org/10.1007/BF00749282

Unionen. (2018). *Språkutbildning närmare arbetsplatsen. En rapport om kommunernas Sfi-utbud och hur det kan utvecklas.* https://mb.cision.com/Public/1257/2640281/9d21bdba1fe22b6e.pdf

Van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. I J. Lantolf (Red.), *Sociocultural theory and second language learning* (s. 245–259). Oxford: Oxford University Press.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Yates, L. (2017). Language learning on-the-job. I B. Vine (Red.), *The Routledge handbook of language in the workplace* (s. 425–436). Routledge.

Kontakt

Linda Febring
linda.febring@hv.se

Alastair Henry
alastair.henry@hv.se

Vänligen citera som:

Febring, L., & Henry, A. (2023). Gränsobjekt och språklärande i kombinationsutbildningar. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 106–130). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 131–156
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Flerspråkig användning av Google Translate: Det utökade transspråkandets affordanser för skriftlig produktion på spanska L3

Kent Fredholm[1]

[1]Karlstads universitet

Abstract

I denna artikel redogörs för elva gymnasieelevers flerspråkiga användning av Google Translate i samband med skrivuppgifter i spanska under ett läsår. Tidigare studier har fokuserat på tvåspråkig användning av maskinöversättning. Svenska elever i moderna språk har dock i regel minst tre språk i sin språkliga repertoar: svenska, engelska samt minst ett modernt språk. Genom att ge exempel på mer komplexa sökstrategier där tre eller fler språk blandas bidrar studien till fördjupade inblickar i elevers användning av maskinöversättning i undervisningen i moderna språk. Med hjälp av skärminspelningar av elevernas datorskärmar har deras användning av Google Translate detaljgranskats. Eleverna uppvisade olika preferenser i fråga om vilket språk de oftast utgick ifrån i sina sökningar: företrädelsevis svenska, engelska, eller en jämnare blandning av språken. Några elever uppvisade olika beteenden vid olika skrivtillfällen. Gemensamt för dem alla var att de frekvent växlade fram och tillbaka mellan svenska, engelska och spanska (samt i ett fall även tyska). Dessa språkväxlingar gjordes för att kontrollera tillförlitligheten i sökresultat, för att komplettera söksträngar när språkkunskaperna på det föredragna utgångsspråket inte var tillräckliga, samt för att möjliggöra fortsatt sökande när utgångsspråket inte gav tillförlitliga eller konsekventa resultat. Användandet av språk och teknik förstås här i termer av ett utökat transspråkande, där kunskaper i flera språk och förmågan att hantera tekniken tillsammans bildar en semiotisk resurs som erbjuder affordanser för skriftlig kommunikation.

Inledning[1]

Språkstuderandes användning av kostnadsfria, nätbaserade tjänster för maskinöversättning, som Google Translate, är en välkänd företeelse såväl bland aktiva språklärare som bland forskare på området (Clifford m.fl., 2013; Enríquez

Raído & Sánchez Torrón, 2020; Jolley & Maimone, 2015; O'Neill, 2019; Valijärvi & Tarsoly, 2019; White & Heidrich, 2013). Andelen maskinöversatta ord i en elevtext kan vara stor; exempelvis fann Fredholm (2015a, 2021b) i två på varandra följande studier att mellan 43 % och 44 % av den totala ordmassan i gymnasieelevers texter på spanska tillkommit genom användning av Google Translate.

De senaste åren har våra kunskaper ökat om hur elever söker efter lexikal, morfologisk och syntaktisk information med hjälp av maskinöversättning, genom studier av Knospe m.fl. (2019) samt Fredholm (2015a, 2021a, 2021b). Forskning har också visat maskinöversättningens effekter på textlängd, lexikal variation, morfosyntaktisk komplexitet och korrekthet (t.ex. Farzi, 2016; Fredholm, 2015b, 2019; Garcia & Pena, 2011; O'Neill, 2012; White & Heidrich, 2013), eller effekter på lärares bedömning av enskilda texter (O'Neill, 2016). Studier har också gjorts av lärares och elevers attityder till maskinöversättning (t.ex. Chen, 2020; Clifford m.fl., 2013; Correa, 2014; Enkin & Mejías-Bikandi, 2016; Jolley & Maimone, 2015), av möjligheter att främja språkstuderandes metalingvistiska reflektion med hjälp av maskinöversättning (t.ex. Correa, 2014; Enkin & Mejías-Bikandi, 2016; Jiménez-Crespo, 2018; Vold, 2018), samt hur för- och efterredigering av maskinöversatta texter påverkar texternas språkliga kvalitet (t.ex. Koponen, 2016; O'Brien m.fl., 2014; Valijärvi & Tarsoly, 2019; för en mer uttömmande översikt av de tre senaste decenniernas forskning om maskinöversättning och språkstudier, se Jolley & Maimone, 2022).

I stort sett inga studier har dock genomförts om hur maskinöversättning hanteras av språkstuderande med kunskaper i *flera* språk än bara modersmålet och målspråket. Denna artikel presenterar inblickar i en sådan elevgrupps användning av Google Translate. Materialets omfattning tillåter inga generaliseringar till alla elever, men erbjuder inblickar i flerspråkiga strategier för att söka lexikal, morfologisk och syntaktisk information under textproduktion på ett tredjespråk (L3). Detta är av intresse för vidare forskning om språkstuderandes användning av maskinöversättning såväl som för lärare som undervisar i moderna språk.

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att ge inblickar i ett tidigare föga studerat område: hur språkstuderande med kunskaper i mer än två språk använder sina språkkunskaper för att söka språklig information med hjälp av Google Translate. Studien bidrar

till kunskaper om hur elever använder hela sin språkliga repertoar för att med hjälp av maskinöversättning uttrycka sig i skrift på spanska som tredjespråk (L3). Studien utgår från följande frågeställningar:

1) Kan några mönster skönjas i elevers val av språk eller byten mellan språk när de använder Google Translate? Hur ser dessa mönster i så fall ut?
2) Vilka didaktiska implikationer för undervisningen i moderna språk kan utläsas ur resultaten av fråga 1?

Flerspråkiga språkstuderandes bruk av maskinöversättning

Gunnarsson (2015) konstaterar att vi vet ytterst litet om hur flerspråkiga elever i svensk skola använder sina språkkunskaper när de skriver på främmande språk (L2/L3). Som nämnts ovan gäller denna brist också studier av hur elever i moderna språk drar nytta av sina kunskaper i olika språk medan de använder maskinöversättning. En gemensam nämnare för flertalet tidigare studier av språkstuderandes bruk av maskinöversättning är just att de handlar om studerande som talar *ett* språk (L1) och som skriver på *ett* annat språk (L2) som de är i färd med att lära sig. Det är således nästan uteslutande olika aspekter av bruket av *två* språk som har undersökts. Ettdera av de inblandade språken är i regel engelska, varför kunskaperna om maskinöversättningsbruket hos inlärare av andra främmande språk är förhållandevis små. De flesta studier på området rör dessutom språkstuderande på universitetsnivå, varför vi vet mindre om yngre språkstuderandes maskinöversättningsbruk.

I nordisk kontext finns endast ett fåtal studier som undersöker hur språkstuderande använder maskinöversättning, oaktat språk, ålder på skribenterna eller antal inblandade språk. I svensk kontext kan nämnas Knospe (2017) samt Knospe m.fl. (2019) som ger en bild av gymnasieelevers sökande efter språklig information på internet under skrivande på tyska L3, Fredholm (2021a) som åskådliggör komplexa sökstrategier hos gymnasieelever i spanska L3 samt Musk (2022) som granskar användningen av nätbaserade resurser bland svenska gymnasieelever som utför kollaborativa skrivuppgifter på engelska L2.

Redan bruket av två språk i maskinöversättning erbjuder en ansenlig grad av komplexitet, när sökningar samtidigt kan inbegripa vokabulär, morfologi, syntax och andra aspekter såsom anpassning av språket till mottagare och sammanhang (Fredholm, 2021a). När sökningar görs mellan tre eller flera språk ökar riskerna för felöversättningar, även om träffsäkerheten hos Google Translate på senare år

har förbättrats avsevärt (Aiken, 2019; Caswell & Liang, 2020). En källa till felöversättningar är att söksträngar på mindre språk (däribland svenska) till exempelvis spanska översätts via engelska, vilket elever kan vara olika vaksamma på. Detta faktum har till exempel kunnat konstateras ligger bakom svårigheter att korrekt maskinöversätta *du* och *ni* till spanska, eftersom båda pronomina översätts via engelskans flertydiga *you* (Fredholm, 2021a).

Vare sig i svensk eller internationell kontext har någon studie som tydligt fokuserar på samspelet mellan tre eller flera språk hos flerspråkiga användare av maskinöversättning kunnat hittas. Tidigare nämnda Knospe (2017) samt Knospe m.fl. (2019) nämner växlingar mellan tre språk (svenska, engelska och tyska) hos *en* elev i tyska L3, medan övriga Google Translate-användare i deras studier enbart tycks ha använt svenska och tyska. Kelly och Hou (2021) observerar användning av maskinöversättning bland tjugoåtta flerspråkiga elever i fem nordirländska skolor, men nämner ingenstans om någon av eleverna i sina översättningar använde fler än två språk (varav det ena alltid var skolspråket engelska). Beiler och Dewilde (2020) har i norsk kontext undersökt hur flerspråkiga elever bland annat använder maskinöversättning för att skriva på engelska, och visar hur växlingar mellan olika språk ibland användes för att arbeta fram en färdig, engelsk text. Några detaljerade exempel på flerspråkiga elevers användning av maskinöversättning ges dock ej. Ökade kunskaper om hur elever med kunskaper i flera språk hanterar sin språkliga repertoar medan de använder maskinöversättning är därför angelägna, inte minst för aktiva språklärare som vill förstå vad elever gör och hur det påverkar deras språkstudier.

Den bortglömda flerspråkigheten och ett utökat transspråksperspektivs affordanser

I svensk skolkontext nämns *flerspråkighet* främst i förhållande till elever med annat modersmål än svenska (Lundberg, 2020; för internationella utblickar, jfr. Cummins, 2021; Juvonen & Källkvist, 2021; Wei & García, 2022). Kunskaper i andra skolspråk än svenska och engelska riskerar därför i svensk kontext att inte uppfattas som en del av en flerspråkig repertoar. Härigenom kan misstänkas att kunskaper i de så kallade moderna språken i svensk skola (spanska, franska, tyska med flera) inte heller uppmärksammas och att de affordanser som kunskaper i flera språk erbjuder för kommunikation och för hantering av språkliga hjälpmedel, som exempelvis maskinöversättning eller flerspråkiga lexika, inte heller synliggörs.

I artikeln används termen *flerspråkighet* för att diskutera sökstrategier med hjälp av maskinöversättning bland elever som i varierande utsträckning använder sina tre (i ett fall fyra) aktiva skolspråk, oavsett deras modersmål. För att ytterligare rikta ljuset mot hur eleverna med hjälp av Google Translate använder sin språkliga repertoar används ett *utökat transspråksperspektiv*. Detta görs i linje med Vogel m.fl. (2018), vilka argumenterar för att transspråkande aktiviteter i klassrummet inte enbart behöver inbegripa användningen av olika språk i sig, utan att bruket av tekniska språkhjälpmedel också kan och bör ses som delar av en transspråkande praktik. Detta innebär således att en elev inte enbart drar nytta av sina egna kunskaper i två eller flera språk, utan också kombinerar dessa med externa hjälpmedel som exempelvis Google Translate. Flerspråkigheten i kombination med bruket av maskinöversättning utgör i detta perspektiv elevens semiotiska repertoar, med vilket kan förstås alla de resurser som en elev har tillgång till för att kommunicera (för en överblick, se Kusters, 2021). Användningen av Google Translate eller liknande resurser som kan ingå i den semiotiska repertoaren sker ofta på elevers eget initiativ och kan förstås som ett exempel på spontant uppträdande transspråkande praktiker (Cenoz, 2017), snarare än som en del av en planerad, lärarledd undervisning.

Att användningen av maskinöversättning ofta är spontan och vald av eleven själv behöver dock inte betyda att den är ogenomtänkt. Liksom Vogel m.fl. (2018) konstaterar också Kelly och Hou (2021) att elever kan integrera maskinöversättning som en del av den semiotiska repertoar de kan använda i klassrummet, och att de kan göra det på ett medvetet sätt, snarare än som passiva brukare av tekniken eller ickereflekterande återbrukare av sökresultat. Förmågan att använda tekniken väl ökar, enligt Kelly och Hou (2021), i takt med att språkkunskaperna växer. En kritisk och reflekterande användning av tekniken syns enligt Kelly och Hou (2021) i att elever på olika sätt efterredigerar sökresultat, snarare än att godta dem som de är. Sådana strategier syns i någon mån också i tidigare studier av Fredholm (2015a, 2021a, 2021b), i vilka också framgår att elever ofta aktivt bearbetar söksträngar för att på så sätt förredigera sökresultaten, snarare än att efterredigera dem när de väl integrerats i en framväxande text.

Enligt ekologisk teori (efter Gibson, 1986) erbjuder miljön levande varelser olika möjligheter till handling. Dessa handlingsmöjligheter eller *affordanser* varierar från individ till individ beroende dels på fysiska egenskaper (längd, styrka, synskärpa, hörsel och så vidare), dels på sådant som förkunskaper, intresse, håg. Affordanser

kan vara såväl positiva som negativa; med andra ord, en viss miljö kan erbjuda handlingsmöjligheter som kan leda till för individen önskvärda resultat såväl som oönskade. Man kan också tala om falska affordanser – handlingsmöjligheter som individen felaktigt tror skall ge ett visst resultat (Gaver, 1991).

Ur ett ekologiskt perspektiv kan Google Translate ses som en företeelse i en klassrumsmiljö som erbjuder elever handlingsmöjligheter som kan hjälpa – eller stjälpa – kommunikationen på ett främmande språk. Likaså erbjuder kunskaper i olika språk kommunikativa handlingsmöjligheter (Aronin, 2017; Aronin & Singleton, 2012; Fredholm, 2021a; Singleton & Aronin, 2007). Kombinationen av tillgång till teknik och kunskaper i flera språk utgör en semiotisk repertoar (Vogel m.fl., 2018) som öppnar handlingsmöjligheter i skrivsituationen som annars inte vore tillgängliga. Bruket av maskinöversättning kan här ses som en externaliserad del av en utökad transspråkande praktik som utökar antalet affordanser för kommunikation på ett främmande språk.

Metoder, deltagare, analyser

Deltagare och urval för denna artikel

Artikeln bygger på material från elva gymnasieelever som under ett läsår skrev texter på spanska (vilket utgjorde ett L3 för eleverna) och som använde Google Translate som hjälpmedel. Materialet ingår i ett större projekt som undersökte gymnasieelevers användning av internetbaserade sökningar och av tryckta ordböcker under skrivande på spanska L3 (Fredholm, 2021a). Den aktuella studien genomfördes i samarbete med två spansklärare på ett studieförberedande gymnasium i Mellansverige. Trettioen av deras elever i kursen Spanska 4 tackade ja till att medverka i en studie om användningen av Google Translate. Dessa delades slumpvis in i en grupp à 16 elever med fri internetåtkomst, samt en grupp à 15 elever med tillgång till en tryckt svensk-spansk-spansk-svensk ordbok men utan möjlighet att använda internet. Kontrollgruppen användes för att möjliggöra jämförelser av språkliga kvaliteter i texter skrivna med respektive utan hjälp av maskinöversättning. Resultaten från ordboksanvändargruppen behandlas inte vidare i denna artikel. Beskrivningar av elevernas strategier för att söka språklig information under skrivandet och av maskinöversättningens effekter på språket i elevernas texter är presenterade i Fredholm (2019, 2021a, 2021b).

Under läsåret skrev eleverna fyra texter på teman med anknytning till det centrala innehållet i ämnesplanen för moderna språk (Lgr11) och till områden som

eleverna arbetade med i den ordinarie undervisningen (resor, sagor, traditioner, kontakt med jämnåriga). Texterna skrevs på elevernas bärbara datorer. För varje text gavs 50 minuters skrivtid. Av de 16 Google Translate-användarna använde elva elever fler än två språk i sina sökningar. Det är dessa elevers hantering av maskinöversättning som beskrivs i artikeln, med fokus på de texter där de i störst utsträckning använde tre eller flera språk. (Av övriga fem elever använde fyra uteslutande svenska och spanska, den femte enbart engelska och spanska.) De elva eleverna som här valts ut har getts fingerade namn: *Anton, Aurora, Anita, Astrid, Annika, Alice, Amanda, Benedict, Bella, Betty* och *Beata*. Som namnen antyder var de nio flickor och två pojkar, vilket avspeglar den ojämna könsfördelningen i grupperna som helhet. Data om elevernas modersmål samlades av etiska skäl inte in, men samtliga elever behärskade svenska obehindrat.

Insamling och behandling av data

Under skrivuppgifternas genomförande spelades Google Translate-användarnas datorskärmar in med applikationen *apowersoft.com*. Från de elva elever som använde tre eller fler språk i Google Translate insamlades totalt 42 uppsatser och 40 skärminspelningar (två inspelningar fattas på grund av tekniska problem vid genomförandet). För denna artikel har en tematisk analys (Braun & Clarke, 2006; Bryman, 2016) gjorts av Google Translate-användningen i de 21 texter där språkblandningen var mest frekvent, inklusive tillhörande skärminspelningar som omfattade 17 timmar och 5 minuter. Urvalet av uppsatser gjordes för att belysa hur växlingar mellan tre eller fler språk ser ut när sådana växlingar inträffar och för att begrunda didaktiska implikationer av sådana språkväxlingar.

De elva eleverna använde språken i olika stor utsträckning, från elever som regelbundet växlade mellan svenska, engelska och spanska under skrivandet av alla sina uppsatser, till elever som använde tre språk i bara en eller två texter. För att analysera hur växlingar mellan (minst) tre språk kan se ut har texter inte analyserats där enbart två språk användes.

Skärminspelningarna har granskats ingående upprepade gånger. Innehållet i samtliga sökströngar och sökresultat i Google Translate har noterats i ett Excel-ark där varje sökning kan kopplas till respektive elev. Noteringarna har därefter sorterats in i olika kategorier utifrån vilka språk som förekom i sökströngarna och i sökresultaten samt utifrån hur eleverna bearbetade, använde eller ratade sökresultaten. Med *sökströng* avses här och framgent det som används som utgångspunkt i en Google Translate-sökning, det vill säga det ord eller den

ordsekvens som skall översättas. Med *sökresultat* avses den erhållna översättningen. I granskningarna av inspelningarna har särskilt situationer noterats då eleverna fastnade i översättningar och hade svårt att komma vidare, eftersom sådana situationer signalerar olika typer av kommunikativa svårigheter som eleverna ställdes inför. Svårigheterna kunde gälla såväl att finna rätt ord som att utvärdera om en översättning var tillförlitlig eller användbar.

Etiska ställningstaganden

Skrivuppgifterna lades in som en så naturlig del som möjligt av elevernas spanskundervisning. Samtliga elever i de båda lärarnas grupper deltog i skrivandet, men material samlades enbart in från elever som medgivit detta. Lärarna hade tillgång till alla texter, men ej till skärminspelningar och lektionsobservationsprotokoll. Eleverna informerades om att texterna inte skulle ligga till grund för betygssättning, men att skrivuppgifterna utgjorde bra träning av den skriftliga förmågan. Lärarna använde texterna för att ge formativ återkoppling på gruppnivå. Inga känsliga ämnen användes och i behandlingen av det insamlade materialet har samtliga delar avidentifierats. Eventuella uppgifter i texterna som går att knyta till enskilda individer, såsom namn eller uppgifter om bostadsort, har ersatts med anonyma termer som ”Namn” eller ”Ort”.

Elevernas användning av språk och Google Translate

I detta avsnitt redogörs för observationer knutna till den första frågeställningen: mönster i elevernas växlingar mellan olika språk i Google Translate-sökningar. Frågeställning 2 – didaktiska implikationer – diskuteras i artikelns avslutande del.

En granskning av språkanvändningen på elevnivå visar på olika språkanvändarprofiler bland eleverna, med utgångspunkt i vilket hjälpspråk de främst använde. *Hjälpspråk* skall här förstås som det eller de språk (svenska, engelska samt i ett fall tyska) som eleverna använde i söksträngar i Google Translate för att söka, bearbeta eller kontrollera spanska ord och ordsekvenser. Tre språkanvändarprofiler kan skönjas i materialet:

- Två elever (**Anton och Benedict**) använde främst *engelska* som hjälpspråk men gjorde enstaka översättningar till eller från svenska. I den första av sina båda texter blandade Benedict språken mer frekvent och använde mer svenska än i den senare texten. Här gjorde han vid ett tillfälle också en sökning från tyska till spanska, vilket innebär att han blandade in ett fjärde språk. (Denna enda sökning på tyska har inte angetts i tabell 1.)

- Fem elever (**Anita, Annika, Bella, Beata, Betty**) använde främst *svenska* som hjälpspråk men växlade ibland till engelska för att kontrollera översättningar mellan svenska och spanska som gett otydliga eller uppenbart felaktiga resultat. Anita använde fler sökningar från spanska till svenska än från svenska till spanska, vilket beror på en stor andel kontrollöversättningar tillbaka till svenska av söksträngar hon dessförinnan slagit upp.

- Fyra elever (**Alice, Amanda, Astrid, Aurora**) uppvisade en mer *varierad användning av hjälpspråken svenska och engelska*. Av dessa blandade Alice och Astrid språken förhållandevis jämnt i samtliga uppsatser, medan Aurora och Amanda uppvisade mer *ojämna profiler*. Aurora använde främst svenska i den ena av sina texter men blandade språken mer i den andra; Amanda utgick från svenska i två texter men främst från engelska i den tredje. Hos Astrid fanns en tendens att fortsätta att utgå från engelska efter att hon väl växlat till det.

Som angetts ovan hanterade enskilda elever språken olika från skrivtillfälle till skrivtillfälle och uppvisade därigenom mer ojämna profiler. Elevernas språkanvändning sammanfattas nedan i tabell 1.

Tabell 1. Språkanvändning per elev, grupperade efter de tre språkanvändarprofilerna

Elev	Antal sökningar i Google Translate	sökningar med svenska som hjälpspråk		sökningar med engelska som hjälpspråk		sökningar mellan svenska och engelska	
		sv→sp	sp→sv	eng→sp	sp→eng	sv→eng	eng→sv
Anton	255	0	1 (0,4%)	212 (83,1%)	42 (16,5%)	0	0
Benedict	116	20 (17,2%)	3 (2,6%)	66 (56,9%)	24 (20,7%)	0	1 (0,8%)
Anita	111	45 (40,5%)	58 (52,3%)	6 (5,4%)	2 (1,8%)	0	0
Annika	57	48 (84,2%)	3 (5,3%)	6 (10,5%)	0	0	0
Bella	77	74 (96,1%)	2 (2,6%)	1 (1,3%)	0	0	0
Beata	141	127 (90,1%)	9 (6,4%)	5 (3,5%)	0	0	0
Betty	36	23 (63,9%)	2 (5,6%)	11 (30,6%)	0	0	0
Alice	286	131 (45,8%)	7 (2,4%)	124 (43,4%)	10 (3,5%)	12 (4,2%)	2 (0,7%)
Amanda	381	213 (55,9%)	19 (5,0%)	135 (35,4%)	9 (2,4%)	5 (1,3%)	0
Astrid	87	42 (48,3%)	0	42 (48,3%)	3 (3,4%)	0	0
Aurora	278	135 (48,6%)	16 (6,8%)	92 (33,0%)	5 (1,8%)	24 (8,6%)	6 (2,1%)
Totalt	1825	858 (47,0%)	120 (6,6%)	701 (38,4%)	95 (5,2%)	41 (2,2%)	9 (0,5%)

I resten av detta avsnitt ges exempel på vanligt förekommande sätt att använda språken bland de observerade eleverna. Exemplen ges i form av tabeller som visar sammanhållna serier av Google Translate-sökningar. Varje numrerad tabellrad motsvarar en sökning. Till vänster visas söksträngen som eleven skrev in i Google Translate. Mittenkolumnen visar sökresultatet. I högerkolumnen anges de inblandade språken, exempelvis *eng→sp* för en söksträng med engelska som hjälpspråk översatt till spanska. (Se Tabell 2 för ett exempel). Ordsekvenser på spanska ges en kursiverad svensk översättning. I anslutning till de svenska översättningarna glosseras flertydiga spanska verbformer. Stavfel och grammatiska fel i söksträngarna markeras med en asterisk.

Tabell 2. Exempel på presentation av sökning med Google Translate

	Söksträng	Sökresultat	Språk
1	a tradition that	Una tradición que *'En tradition som'*	eng→sp

Efter exemplen kommenteras kortfattat hur eleverna använde sökresultaten. Även här markeras fel gällande stavning, kongruens, verbböjning och liknande med en asterisk, liksom ord som inte används adekvat i den aktuella kontexten. De ord som är resultatet av sökningar med Google Translate markeras i exemplen med <u>understrykning</u>. Utdragen ur elevtexterna översätts till svenska så nära originalens spanska som möjligt, men utan att återge eller kommentera alla språkliga fel.

Sökningar med övervägande användning av engelska som hjälpspråk

Anton var den som i störst utsträckning använde engelska som hjälpspråk när han sökte spanska ord och ordsekvenser. Enbart i en av sina fyra texter använde han vid ett tillfälle även svenska. Växlingen till svenska gjordes för att kontrollera den spanska översättningen av en tidigare använd engelsk söksträng. I Antons fall ser vi således en nästan uteslutande tvåspråkig användning av Google Translate, men där svenska användes som en lösning för att säkerställa en översättnings tillförlitlighet.

Samtliga elever utförde kontroller av tidigare översatta ord eller ordsekvenser, dels genom att låta två språk byta plats och översätta sökresultatet tillbaka till utgångsspråket (så kallade *back translations*; jfr. Beiler & Dewilde, 2020) eller genom att översätta ett sökresultat till ett tredje språk, i Antons fall från *engelska→spanska* till *spanska→svenska*. I tabell 3 syns hur användningen av det tredje språket möjliggjorde en slags *second opinion* av innehållet som Anton ville

kommunicera, innan han kände sig tillfreds med resultatet och kopierade in det i sin framväxande text. Notera blandningen av språk även i själva söksträngen (rad 3–4), där det svenska eller engelska *tradition* används i stället för spanskans *tradición*.

Tabell 3. Kontrollöversättning av kontrollöversättning genom byten av språk. Exempel från Antons andra uppsats

1	a tradition that	Una tradición que *'En tradition som'*	eng→sp
2	brings everyone together	Reúne a todos *'Samlar (3SG PRS.IND) alla'*	eng→sp
3	Un *tradition que reúne a todos es navidad *'En *tradition som samlar alla är jul'*	A tradition that brings everyone together is Christmas	sp→eng
4	Un *tradition que reúne a todos es navidad *'En tradition som samlar alla är jul'*	En tradition som samlar allt är julen	sp→sv

Med hjälp av sökningarna i exemplet ovan skrev Anton meningen *<u>*Un *tradition que reúne a todos es *navidad*</u>, *todos *los *<u>*naciónes *cristiano*</u> *celebrar *<u>*navidad*</u> ('En tradition som samlar alla är jul, alla kristna nationer firar jul').

Liksom Anton utgick **Benedict** främst från engelska söksträngar, men han tillgrep oftare växlingar mellan de tre språken i lägen då sökningar gav resultat vars tillförlitlighet eller användbarhet föreföll osäkra. Benedict var den ende i studien som blandade in ett fjärde språk i sökningarna, vilket visas i tabell 4.

Tabell 4. Språkväxlingar för att hantera otydliga sökresultat. Exempel från Benedicts första uppsats

1	I had	tuve *'jag hade', 'jag fick' (1SG PFV.PST)*	eng→sp
2	tuve *'jag hade' (1SG PFV.PST.)*	I had	sp→eng
3	jag hade	tenía *'hade' (1SG/3SG IPFV.PST)*	sv→sp
4	du hast *'du har'*	has *'du har' (hjälpverb)*	ty→sp
5	Jag hade	tenía *'hade' (1SG/3SG IPFV.PST)*	sv→sp
6	I had the same problem	Tuve el mismo problema *'jag hade/fick samma problem' (PFV.PST)*	eng→sp
7	Jag hade samma problem	Yo tenía el mismo problema *'jag hade samma problem' (IPFV.PST)*	sv→sp

I första söksträngen i exemplet använde Benedict engelska som hjälpspråk. Han översatte *I had* med resultatet *tuve* ('jag hade' eller 'jag fick', perfektiv aspekt).

Sökresultatet tycks ha givit upphov till osäkerhet och Benedict översatte det först tillbaka till engelska (rad 2), varefter han bytte hjälpspråk till svenska, tyska och åter svenska (rad 3–5). Sökresultaten innehöll olika tempus- och personformer av verbet *tener* ('att ha'). Slutligen sattes verbformerna *had* och *hade* in i längre sekvenser på engelska och svenska (rad 6–7), ånyo med skilda sökresultat. De olika tempusformerna i sökresultaten kan sannolikt ha ökat känslan av osäkerhet kring vilken översättning som passade bäst i sammanhanget. Benedict valde till slut att i sin text skriva **Tenío el mismo problema de joven, *tovadío no me gusta * alcohol* ('Jag hade samma problem som ung, fortfarande [?] gillar jag inte alkohol') med en självpåfunnen böjningsform av verbet *tener* ('att ha').

Språkväxlingarna mellan svenska, spanska, tyska och engelska som hjälpspråk i exemplet ovan gav förvisso Benedict inblickar i spanskans tempussystem, men utan tillräckliga kunskaper om verbens dåtidsformer hjälpte inte de divergerande sökresultaten honom att förstå vilken form som var lämpligast i sammanhanget. Andra gånger, när flera på rad genomförda sökningar gav samstämmiga resultat, erbjöd förmågan att hantera flera språk i kombination med bruket av Google Translate eleverna möjligheter att kontrollera tillförlitligheten i översättningar av enskilda ord och morfosyntaktiska företeelser med större säkerhet. I tabell 5 ges ytterligare ett exempel från Benedict, som här växlade mellan tre språk för att kontrollera en spansk passivkonstruktion.

Tabell 5. Språkväxlingar för att kontrollera grammatisk konstruktion. Exempel från Benedicts tredje uppsats

1	is celebrated	es celebrado *'firas' (3SG)*	eng→sp
2	es celebrado *'firas' (3SG)*	is celebrated	sp→eng
3	es celebrado *'firas' (3SG)*	Det firas	sp→sv

Benedict använde sökningarna som visas i tabell 5, tillsammans med flera därpå följande, till att skriva meningen *La Navidad es una tradición cristiana y es *celebrado por todo el mundo, en África, Asia, las Américas y Europa* ('Julen är en kristen högtid och den firas över hela världen, i Afrika, Asien, Amerika och Europa'). Meningen hänger samman väl, så när som på en missad kongruensböjning av participet *celebrado*.

Sökningar med övervägande användning av svenska som hjälpspråk

Ovan gavs exempel på elever som till största del använde engelska som hjälpspråk, men som också växlade till andra språk för att lösa problem som uppstod när sökresultaten inte bedömdes vara tillförlitliga eller när kunskaperna i engelska inte räckte till. Andra elever sökte i stället spanska ord och ordsekvenser främst med hjälp av svenska, men växlade till engelska när svårigheter eller oklarheter uppstod. I tabell 6 ses ett exempel från **Beatas** andra uppsats. Hon översatte först *fint* med resultatet *multa* ('böter', en effekt av att svenska översätts till spanska via engelska, här sannolikt via det flertydiga *fine*). Därefter använde hon synonymen *vackert* och ordsekvensen *vackert att titta på* (rad 2–3) med inkonsekventa och därför troligen förvirrande sökresultat. Efter ännu ett försök med *fint* (rad 4) växlade hon till det engelska *beautiful*, vilket gav det i sammanhanget mer adekvata *preciosa* ('underbar', 'värdefull', 'vacker').

Tabell 6. Språkväxling till engelska. Exempel från Beatas andra uppsats

1	fint	multa *'böter'*	sv→sp
2	vackert	hermosamente *'vackert' (ADV)*	sv→sp
3	vackert att titta på	agradable a la vista *'behaglig för synen'*	sv→sp
4	fint	multa *'böter'*	sv→sp
5	beautiful	preciosa *'underbar, värdefull, vacker'*	eng→sp

Beata använde dock inget av ovan redovisade sökresultat i sin framväxande text. Det faktum att översättningarna var sinsemellan så olika kan tänkas ha skapat en osäkerhet kring vilket alternativ, om något, som kunde vara användbart. Istället kom Beata att med hjälp av tidigare och senare sökningar skriva *Pienso que *auga que es *Azul *claro es muy como *una paraíso* ('jag tycker att vatten som är ljusblått är mycket som ett paradis').

Liknande strategier som de Beata uppvisade återfanns hos **Astrid**, som övergick till engelska som hjälpspråk efter otydliga sökresultat från svenska→spanska. Efter att ha bytt språk fortsatte hon sedan att använda engelska i några sökningar innan hon återgick till svenska. Växlingar till engelska efter otydliga sökresultat sågs likaså hos **Bella** som använde engelska för att finna en översättning av ordet *jul*, ett ord som Google Translate konsekvent felöversatte till spanska *julio* ('juli') hos alla elever som sökte ordet. Tillvägagångssättet sågs också hos **Anita**, **Annika** och **Betty** som vid behov växlade fram och tillbaka mellan svenska och engelska söksträngar för att kontrollera och dubbelkontrollera översättningar.

Sju av de elva eleverna använde Google Translate för att översätta sekvenser av två eller flera ord, medan två elever företrädesvis översatte ett ord i taget och ytterligare två blandade dessa strategier förhållandevis jämnt. **Betty** avvek från övriga elever genom att nästan enbart översätta lösryckta ord i stället för sammanhängande sekvenser; 33 av hennes 36 söksträngar bestod av sådana sökningar. Hennes växlingar mellan svenska och engelska kan främst förstås som kontrollöversättningar. Hon utgick från svenska i 23 av sina 36 söksträngar, men valde vid elva tillfällen istället att översätta från engelska till spanska. Fem av dessa översättningar från engelska utgörs av kontrollöversättningar av ord hon dessförinnan översatt från svenska till spanska. Exempel på sådana kontrollöversättningar ses i tabell 7, raderna 2, 6 och 11. På rad 3, 7 och 8 fortsatte Betty att använda engelska efter tidigare kontrollöversättningar, istället för att växla tillbaka till svenska. Detta kan tolkas som ett bekvämlighetsval, där det var enklare att fortsätta på inslagen väg istället för att åter ställa om språk-inställningarna i Google Translate. De svenska söksträngarna som följer på rad 4 och 9 kan ses som ytterligare kontrollöversättningar där svenskan tas till hjälp, istället för som tidigare engelskan, för att kontrollera de spanska sökresultaten.

Tabell 7. Språkväxlingar för att kontrollöversätta enstaka ord. Exempel från Bettys fjärde uppsats

1	jägare	cazador *'jägare' (sg.)*	sv→sp
2	hunter	cazador *'jägare' (sg.)*	eng→sp
3	save	salvar *'(att) rädda'*	eng→sp
4	räddar	ahorra *'sparar' (3SG PRS IND); 'spara' 2SG IMP)*	sv→sp
5	rädda	guardar *'(att) vakta, bevara, skydda, spara'*	sv→sp
6	rescue	rescate *'räddning'; 'fritar' (3SG PRS SBJV)*	eng→sp
7	better	mejor *'bättre'*	eng→sp
8	tale	cuento *'saga', 'berättelse'; 'jag berättar'*	eng→sp
9	berätta	decir *'(att) säga'*	sv→sp
10	berättelse	historia *'historia'*	sv→sp
11	tale	cuento *'berättelse'*	eng→sp

Som framgår av exempelserien i tabell 7 genomfördes kontrollöversättningarna inte enbart med hjälp av växlingar mellan olika språk. Betty bearbetade också söksträngarnas morfologi, bland annat genom tempusbyten (*räddar, rädda*) och genom att omvandla verb till substantiv (*berätta, berättelse, tale*). Hon utforskade således det spanska språkets uttrycksmöjligheter genom en kombination av språkväxlingar och morfologiska bearbetningar. Sökningarna ledde slutligen fram till att följande textstycke lades till i uppsatsen: *Pero en el *finalmente minuto un cazador *entraba y me salvó. Ahora mi nieto, tu sabes la historia y no vamos a decir dónde mi abuela está pero ella está bien después de unos días* (ungefär 'men i sista minuten kom en jägare in och räddade mig. Nu mitt barnbarn, vet du historien och vi skall inte säga var min mormor är men hon mår bra efter några dagar').

Sökningar med en varierad blandning av de tre språken

Hittills har vi främst sett elever som uppvisade en förhållandevis tydlig preferens för antingen engelska eller svenska som hjälpspråk för att söka spanska ord och ordsekvenser. De återstående eleverna – **Astrid**, **Alice**, **Amanda** och **Aurora** – fördelade istället användningen av svenska respektive engelska tämligen jämnt (jfr. tabell 1), med tätare växlingar mellan språken för att kontrollera översättningars tillförlitlighet. Till skillnad från övriga elever (förutom en enstaka sökning av Benedict), använde Alice, Amanda och Aurora dessutom översättningar mellan svenska och engelska där de inte blandade in spanska. Samma tre elever genomförde också fler sökningar totalt jämfört med de andra eleverna.

Som exempel på återkommande växlingar mellan svenska och engelska som hjälpspråk visas i tabell 8 ett utdrag ur Alice' fjärde uppsats. Under skrivandet genomförde Alice många kortfattade sökningar där frekventa växlingar mellan hjälpspråken användes för att kontrollera sökresultaten. I exemplet nedan var hon i färd med att söka en formulering för "vargen hoppade framför henne". Hon använde först engelska (rad 1–2), som hon sedan kontrollöversatte med en motsvarande svensk sökträng (rad 3). Hon fortsatte att använda svenska för en ny sökning till spanska (rad 4), som hon sedan översatte till engelska (rad 5), för att därpå åter byta hjälpspråk och använda den engelska översättningen från rad 5 som ny sökträng i ytterligare en kontrollöversättning till spanska (rad 6).

Tabell 8. Exempel på återkommande växlingar mellan svenska och engelska som hjälpspråk. Från Alice' fjärde uppsats

1	jumped	saltó *'hoppade' (3SG PFV.PST)*	eng→sp
2	jumped ahead	Saltó adelante *'hoppade (3SG PFV.PST) fram*	eng→sp
3	hoppade	saltado *'hoppat' (PTCP)*	sv→sp
4	framför henne	frente a ella *'inför henne'*	sv→sp
5	framför henne	in front of her	sv→eng
6	in front of her	en frente de ella *'framför henne'*	eng→sp

Sökningarna ledde fram till att Alice skrev *un lobo bastante grande y gris saltó en frente de ella* ('en ganska stor och grå varg hoppade framför henne').

Som nämndes ovan skiljer sig Alice', Amandas och Auroras användning av Google Translate från de övriga elevernas (med undantag för *ett* exempel hos Benedict) genom att de också tillgrep sökningar mellan svenska och engelska. Detta förekom när de tre eleverna ville översätta ord som de behövde för att komplettera söksträngar från engelska till spanska. Google Translate användes i de här fallen som en slags svensk-engelsk ordbok för att slå upp engelska ord som eleverna inte kände till eller inte i stunden kunde erinra sig, eller för att säkerställa stavningen av ord som behövdes i engelska söksträngar. Översättningar från svenska till engelska användes således för att möjliggöra fortsatta sökningar från engelska till spanska. I tabell 9a ses ett exempel på **Auroras** frekventa bruk av denna strategi. I slutet av rad 1 har hon avbrutit en sökträng som slutar med *when she s*. Efter detta avbrott sökte hon olika former av verben *se* och *inse* (rad 2–4), varefter hon översatte *sees* tillbaka till svenska *ser*, troligen som en kontrollöversättning av det engelska verbet (rad 5).

Tabell 9a. Språkväxlingar för att komplettera söksträngar. Exempel från Auroras fjärde uppsats

1	while the girl picking her flowers the wolf walks to her grandmother's house. He knocks *and the door and *pretend to be rödluvan. Grandmother tells 'rödluvan' to walk inside but when she s	Mientras que la chica recoge sus flores, el lobo camina hacia la casa de su abuela. Él llama a la puerta y finge ser rödluvan. La abuela le dice a 'rödluvan' que camine dentro, pero cuando ella se *'Medan flickan samlar sina blommor, promenerar vargen mot hennes/sin mormors hus. Han knackar på dörren och låtsas vara rödluvan. Mormor säger till honom till "rödluvan" att hon skall promenera in, men när hon sig'*	eng→sp
2	ser	looks	sv→eng
3	se	see	sv→eng
4	inser	realize	sv→eng
5	sees	ser	eng→sv

Aurora valde efter sekvensen i tabell 9a att föra in verbformen *sees* i den ursprungliga söksträngen från rad 1, vilken hon sedan bearbetade vidare. Vi ser detta i den fortsatta söksekvensen i tabell 9b. På rad 6 syns samma söksträng som ovan på rad 1, men utökad med *sees that their* [sic] *is a wolf at the door she gets fritnend* [sic]. I slutet av denna utökade söksträng uppstod till synes nya svårigheter, nämligen med stavningen av ordet *frightened*. För att avhjälpa detta problem bytte Aurora åter hjälpspråk och översatte *förskräckt* till engelska (rad 7–8), varefter hon återupptog den engelska söksträngen (rad 9).

Tabell 9b. Språkväxlingar för att komplettera söksträngar (fortsättning). Exempel från Auroras fjärde uppsats

6	while the girl picking her flowers the wolf walks to her grandmother's house. He knocks *and the door and *pretend to be rödluvan. Grandmother tells 'rödluvan' to walk inside but when she sees that *their is a wolf at the door she gets *fritnend	Mientras que la chica recoge sus flores, el lobo camina hacia la casa de su abuela. Él llama a la puerta y finge ser rödluvan. La abuela le dice a 'rödluvan' que camine dentro, pero cuando ella ve que su es un lobo en la puerta ella consigue fritnend *'Medan flickan samlar sina blommor, promenerar vargen mot hennes/sin mormors hus. Han knackar på dörren och låtsas vara rödluvan. Mormor säger till "rödluvan" att hon skall promenera in, men när hon ser att hans/hennes är en varg i dörren erhåller hon fritnend'*	eng→sp
7	försckräkt	försckräkt	sv→eng
8	förskräckt	scared	sv→eng
9	while the girl picking her flowers the wolf walks to her grandmother's house. He knocks *and the door and *pretend to be rödluvan. Grandmother tells 'rödluvan' to walk inside but when she sees that *their is a wolf at the door she gets scared.	Mientras que la chica recoge sus flores, el lobo camina hacia la casa de su abuela. Él llama a la puerta y finge ser rödluvan. La abuela le dice a 'rödluvan' que camine dentro, pero cuando ella ve que es un lobo en la puerta se asusta. *'Medan flickan samlar sina blommor, promenerar vargen mot hennes/sin mormors hus. Han knackar på dörren och låtsas vara rödluvan. Mormor säger till "rödluvan" att hon skall promenera in, men när hon ser att det är en varg i dörren blir hon skrämd'*	eng→sp

Sökningarna mynnade till sist ut i att Aurora skrev *Mientras que la chica recoge sus flores, el lobo camina hacia la casa de su abuela. Él llama a la puerta y finge ser Caperucita Roja. La abuela le dice a "Caperucita Roja" que camine por dentro pero cuando ve que es un lobo en la puerta se asusta* ('Medan flickan plockar sina blommor går vargen mot mormoderns hus. Han knackar på dörren och låtsas vara Rödluvan. Mormodern säger till "Rödluvan" att hon skall gå in men när hon ser att det är en varg i dörren blir hon skrämd').

De flesta av eleverna som observerats höll sig mer eller mindre konsekvent till ett och samma sätt att använda språken under skrivandet av alla sina texter. Aurora uppvisade större variation, och Amanda, som enda elev, bytte helt taktik i sin tredje och sista text, där hon nästan bara utgick från översättningar från engelska till spanska. Enstaka sökningar från svenska användes här när det engelska ordförrådet inte räckte till. Vad denna förändrade strategi beror på går

inte att uttala sig om utifrån det insamlade materialet, men det är påtagligt att eleven lade om sitt sätt att söka språklig information.

Med hjälp av sådana språkväxlingar och bearbetningar av söksträngar som de ovan beskrivna förmådde eleverna komplettera, kontrollera och stegvis utöka sina sökningar för att metodiskt arbeta sig fram till spanska översättningar som de sedan kunde integrera i de framväxande texterna. Sammantaget visar de olika strategierna som exemplifierats att eleverna i stor utsträckning var kapabla att hålla (minst) tre språk aktiva under arbetet med att skriva texter på spanska. De ofta mycket snabba växlingarna mellan språken förefaller ha använts som ett naturligt inslag i det språkliga informationssökandet.

Avslutande diskussion: didaktiska implikationer

I denna avslutande del sammanfattas först de exempel som givits ovan. Sammanfattningen knyts så till studiens andra frågeställning: Vilka didaktiska implikationer för undervisningen i moderna språk kan utläsas ur resultaten?

Eleverna uppvisade olika mönster i fråga om vilket hjälpspråk de främst valde att utgå ifrån när de använde Google Translate. Deras beteenden skilde sig också åt vad gällde hur mycket som översattes och hur ofta eleverna växlade mellan olika språk. Trots detta var anledningarna till att växla mellan språk i Google Translate påfallande lika mellan eleverna: de gjorde det för att verifiera tillförlitligheten hos redan översatta ord eller ordsekvenser, för att kunna komplettera söksträngar på ett annat språk, och för att lösa situationer där översättningar från ett första hjälpspråk körde fast och inte gav konsekventa eller begripliga resultat, eller gav resultat vars tillförlitlighet eleverna kände sig osäkra på.

Det faktum att eleverna med enkelhet och snabbhet växlade mellan svenska och engelska som hjälpspråk och ibland fortsatte använda det språk de bytt till, i stället för att byta tillbaka till ursprungsspråket, tyder på att merparten av dem uppfattade det som ungefär lika enkelt att använda både svenska och engelska. Däremot utgick eleverna sällan från spanska; endast undantagsvis användes spanska söksträngar som eleverna själva skrivit utan att först ha översatt dem till spanska från något annat språk. Återöversättningar tillbaka till svenska och/eller engelska av tidigare översättningar till spanska användes dock flitigt för att kontrollera tillförlitligheten i de spanska formuleringarna. Genom att jämföra hur

väl resultaten överensstämde mellan språken kunde den spanska formuleringens tillförlitlighet bedömas.

Google Translate erbjuder affordanser för att söka, utvärdera och i viss mån bearbeta språklig information på de sätt som visats i exemplen. Elevernas kunskaper i tre eller flera språk utökade dessa affordanser genom att erbjuda eleverna flera möjligheter att hantera den språkliga informationen. De sätt att hantera Google Translate som presenterats ovan kan förstås som en delvis externaliserad eller utökad transspråkspraktik där elevernas förmåga att använda sig av maskinöversättning utgör en del av deras semiotiska repertoar (jfr. Vogel m.fl., 2018). Växlingar mellan olika språk hjälpte eleverna att kontrollera eller komplettera sökningar som inbegrep både ord och morfosyntaktiska företeelser, och underlättade på så sätt deras skriftliga kommunikation. Ibland ledde dock användningen av Google Translate till inkorrekta eller kontextmässigt inadekvata lösningar. Användningen av flera språk i Google Translate kunde således också medföra negativa affordanser (Gibson, 2014), särskilt när sökningar mellan olika språk ledde till divergerande översättningar som därför var svåra att bedöma, eller när elever saknade tillräckliga språkkunskaper för att korrekt värdera sökresultaten.

För att i större utsträckning kunna dra nytta av de affordanser som tekniken i kombination med kunskaper i flera språk erbjuder, behöver eleverna djupare insikter i de inblandade språken och möjligen även en större beredskap att vid behov söka hjälp också från andra källor än Google Translate, det vill säga en större uppsättning resurser att tillgripa i deras semiotiska repertoar (Kelly & Hou, 2021; Vogel m.fl., 2018) för att lösa kommunikativa svårigheter på ett främmande språk. Några fallgropar kan också undvikas lättare om eleverna känner till att Google Translates översättningar från svenska till spanska går via engelska. Kunskaper om respektive språks vokabulär och grammatik är angelägna, men även kontrastiva kunskaper om de olika språkens likheter och skillnader. Detta skulle rusta eleverna att bättre kunna förutse var översättningssvårigheter kan uppstå och vari eventuella uppkomna oklarheter består. Studiens resultat understryker därför vikten av att språklärare tar upp flerspråkiga strategier och olika språkhjälpmedel i undervisningen och visar på såväl möjligheter som fallgropar. Metalingvistiska färdigheter som kan utvecklas genom att i undervisningen ta upp kontrastiva perspektiv på de vanligaste språken som eleverna i en undervisningsgrupp i någon mån behärskar kan bidraga till en mer

medveten användning av maskinöversättningstekniken och därigenom till en mer träffsäker kommunikation.

De flerspråkiga strategier för att söka och bearbeta språklig information som åskådliggjorts i artikeln kan utgöra underlag för språklärares diskussioner om hur flera språk och maskinöversättning kan användas i undervisningen i moderna språk. Snarare än att överlåta åt eleverna att på egen hand upptäcka dessa affordanser genom spontant transspråkande (Cenoz, 2017), där eleverna så att säga på eget bevåg tar hjälp av hela sin språkliga repertoar, kan lärare i moderna språk förstärka elevernas spontana strategier genom strukturerade, styrda övningar. På så sätt överlåts inte elevernas utforskande av flerspråkighetens och maskinöversättningens affordanser till dem själva, utan omvandlas till pedagogiska aktiviteter som på ett mer strukturerat sätt kan stärka elevernas kunskaper om såväl språk som maskinöversättning.

Noter

1. Arbetet med denna artikel har möjliggjorts genom ett anslag från Centrum för språk- och litteraturdidaktik (CSL), Karlstads universitet.

Referenser

Aiken, M. (2019). An updated evaluation of Google Translate accuracy. *Studies in Linguistics and Literature*, *3*(3), 253–260. https://doi.org/10.22158/sll.v3n3p253

Aronin, L. (2017). Conceptualizations of multilingualism: An affordance perspective. *Critical Multilingualism Studies*, *5*(1), 174–207.

Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Affordances theory in multilingualism studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*(3), 311–331. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.3.3

Beiler, I. R., & Dewilde, J. (2020). Translation as translingual writing practice in English as an additional language. *The Modern Language Journal*, *104*(3), 533–549. https://doi.org/10.1111/modl.12660

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.

Caswell, I., & Liang, B. (2020, 8 juni). Recent advances in Google Translate. *Google AI Blog*. http://ai.googleblog.com/2020/06/recent-advances-in-google-translate.html

Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, *16*(4), 193–198. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816

Chen, C. W. (2020). Using Google Translate in an authentic translation task: The process, refinement efforts and student perceptions. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, *7*, 213–238. tinyurl.com/54ad56bn

Clifford, J., Merschel, L., & Munné, J. (2013). Surveying the landscape: What is the role of machine translation in language learning? *@tic. Revista d'innovació Educativa*, *10*, 108–121. https://doi.org/10.7203/attic.10.2228

Correa, M. (2014). Leaving the "peer" out of peer-editing: Online translators as a pedagogical tool in the Spanish as a second language classroom. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *7*(1), 1–20. https://doi.org/10.5294/laclil.2014.7.1.1

Cummins, J. (2021). Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives*. Multilingual Matters.

Enkin, E., & Mejías-Bikandi, E. (2016). Using online translators in the second language classroom: Ideas for advanced-level Spanish. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, *9*(1), 138–158. https://doi.org/10.5294/laclil.2016.9.1.6

Enríquez Raído, V., & Sánchez Torrón, M. (2020). Machine translation, language learning and the "knowledge economy": From economic discourses to education in action. I M. Filimowicz & V. Tzankova (Red.), *Reimagining communication: Action* (s. 155–171). Taylor and Francis/Routledge.

Farzi, R. (2016). *Taming translation technology for L2 writing: Documenting the use of free online translation tools by ESL students in a writing course* [Doktorsavhandling, Université d'Ottawa/University of Ottawa]. http://dx.doi.org/10.20381/ruor-5717

Fredholm, K. (2015a). El uso de traducción automática y otras estrategias de escritura digital en español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística Aplicada*, *33*(62), 9–31. https://tinyurl.com/bdz47u3s

Fredholm, K. (2015b). Online translation use in Spanish as a foreign language essay writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. (El uso de traducción automática en la escritura en español como lengua extranjera:

Efectos en fluidez, complejidad y corrección.) *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, *9*(18), 7–24. https://doi.org/10.26378/rnlael918248

Fredholm, K. (2019). Effects of Google translate on lexical diversity: Vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, *13*(26), 98–117. https://doi.org/10.26378/rnlael1326300

Fredholm, K. (2021a). *Genvägar, omvägar och irrvägar: Gymnasieelevers användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet och Uppsala universitet]. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-83429

Fredholm, K. (2021b). Google Translate search strategies among learners of Spanish L3: A complex lexico-morpho-syntactic weave of trial-and-error (Estrategias de búsqueda en el traductor de Google usadas por estudiantes de español L3: Una compleja trama léxico-morfo-sintáctica de prueba y error). *Estudios de Lingüística Aplicada*, *39*(72), 9–48. https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2021.72.926

Garcia, I., & Pena, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, *24*(5), 471–487. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687

Gaver, W. W. (1991). Technology affordances. *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, 79–84.

Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Psychology Press.

Gibson, J. J. (2014). The theory of affordances. I J. J. Gieseking, W. Mangold, C. Katz, S. Low, & S. Saegert (Red.), *The people, place, and space reader* (s. 56–60). Routledge.

Gunnarsson, T. (2015). *Multilingual students' writing in English. The role of their L1(s)* [Licentiatavhandling, Lunds universitet]. https://tinyurl.com/y5sz2hst

Jiménez-Crespo, M. A. (2018). The role of translation technologies in Spanish language learning. *Journal of Spanish Language Teaching*, *4*(2), 181–193. https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1408949

Jolley, J. R., & Maimone, L. (2015). Free online machine translation: Use and perceptions by Spanish students and instructors. I A. J. Moeller (Red.), *Learn Language, Explore Cultures, Transform Lives* (s. 181–200). Robert M. Terry. https://tinyurl.com/33efacd3

Jolley, J. R., & Maimone, L. (2022). Thirty years of machine translation in language teaching and learning: A review of the literature. *L2 Journal*, *14*(1), 26–44. https://doi.org/10.5070/L214151760

Juvonen, P., & Källkvist, M. (2021). Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives. An introduction. I P. Juvonen & M. Källkvist (Red.), *Pedagogical translanguaging: Theoretical, methodological and empirical perspectives* (s. 1–6). Multilingual Matters.

Kelly, R., & Hou, H. (2021). Empowering learners of English as an additional language: Translanguaging with machine translation. *Language and Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1958834

Knospe, Y. (2017). *Writing in a third language. A study of upper secondary students' texts, writing processes and metacognition* [Doktorsavhandling, Universiteit Antwerpen och Umeå Universitet].

Knospe, Y., Sullivan, K. P. H., Malmqvist, A., & Valfridsson, I. (2019). Observing Writing and Website Browsing: Swedish Students Write L3 German. I E. Lindgren & K. P. H. Sullivan (Red.), *Observing Writing: Insights from Keystroke Logging and Handwriting* (s. 258–305). Brill.

Koponen, M. (2016). *Machine translation post-editing and effort: Empirical studies on the post-editing process* [Doktorsavhandling, Helsingfors universitet]. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/160256/machinet.pdf

Kusters, A. (2021). Introduction: The semiotic repertoire: Assemblages and evaluation of resources. *International Journal of Multilingualism*, *18*(2), 183–189. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616

Lundberg, A. (2020). *Viewpoints about educational language policies: Multilingualism in Sweden and Switzerland* [Doktorsavhandling, Malmö universitet]. https://doi.org/10.24834/isbn.9789178770779

Musk, N. (2022). Using online translation tools in computer-assisted collaborative EFL writing. *Classroom Discourse*, *13*(2), 119–144. https://doi.org/10.1080/19463014.2021.2025119

O'Brien, S., Winther Balling, L., Carl, M., Simard, M., & Specia, L. (Red.). (2014). *Post-editing of machine translation: Processes and applications*. Cambridge Scholars Publishing.

O'Neill, E. M. (2012). *The effect of online translators on L2 writing in French* [Doktorsavhandling, University of Illinois]. https://ideals.illinois.edu/handle/2142/34317

O'Neill, E. M. (2016). Measuring the impact of online translation on FL writing scores. *The IALLT Journal*, *46*(2), 1–39. https://doi.org/10.17161/iallt.v46i2.8560

O'Neill, E. M. (2019). Online translator, dictionary, and search engine use among L2 students. *CALL-EJ*, *20*(1), 154–177. http://callej.org/journal/20-1/O'Neill2019.pdf

Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*(1), 83–96. https://doi.org/10.2167/illt44.0

Valijärvi, R.-L., & Tarsoly, E. (2019). Translating Google Translate to the language classroom: Pitfalls and possibilities. *Practitioner Research in Higher Education*, *12*(1), 61–74. https://tinyurl.com/22pr7c6h

Vogel, S., Ascenzi-Moreno, L., & García, O. (2018). An expanded view of translanguaging: Leveraging the dynamic interactions between a young multilingual writer and machine translation software. I J. Choi & S. Ollerhead (Red.), *Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across Contexts* (s. 89–106). Routledge.

Vold, E. T. (2018). Using machine-translated texts to generate L3 learners' metalinguistic talk. I Å. Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Red.), *Metacognition in Language Learning and Teaching* (s. 67–97). Routledge. https://tinyurl.com/yz2a82yv

Wei, L., & García, O. (2022). Not a first language but one repertoire: Translanguaging as a decolonizing project. *RELC Journal*, *53*(2), 313–324. https://doi.org/10.1177/00336882221092841

White, K. D., & Heidrich, E. (2013). Our policies, their text: German language students' strategies with and beliefs about web-based machine translation. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, *46*(2), 230–250. https://doi.org/10.1111/tger.10143

Kontakt

Kent Fredholm
Kent.Fredholm@kau.se

Vänligen citera som:

Fredholm, K. (2023). Flerspråkig användning av Google Translate: Det utökade transspråkandets affordanser för skriftlig produktion på spanska L3. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 131–156). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 157–182
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Computer-aided L2 prosody acquisition and its potential in second language learning

Sabine Gosselke Berthelsen[1,2] & Mikael Roll[1]

[1]Lund University, [2]University of Copenhagen

Abstract

Word formation processes frequently lead to systematic interactions between morphology and prosody (e.g., stress or speech melody). In this manner, the prosody on a word stem often changes when endings are added – either through inflection, derivation, or compounding. Native speakers exploit this relation between prosody and morphology during speech perception. On the one hand, they can use the prosodic features to predict morphological endings. On the other, they can use the features to distinguish words in cases where morpho-phonological alternations have produced minimal pairs. These lexically distinctive and the morphologically predictive functions of prosody are important processes that facilitate native speech processing. Unlike native speakers, second language (L2) learners struggle with prosody in non-native languages, especially when the L2 prosody differs from that of the native language. Yet, good command of non-native prosody has the potential to make L2 speech processing more efficient and aid morphology acquisition. In recent years, computer-assisted language training has become popular. Drawing on behavioural, neurophysiological, and production data, this article highlights the benefits of computer-aided training in the automatisation of otherwise poorly perceived and understood L2 prosody contrasts and points at critical future directions for L2 teaching and research.

Introduction[1]

When people learn a second language (L2), they often struggle considerably with the acquisition of prosody, that is, small differences in pitch, stress, quantity, or voice quality (Mennen & de Leeuw, 2014). This can negatively affect communication as it results in foreign accented speech (ibid.) and impeded speech perception (Gosselke Berthelsen et al., 2018). The present article discusses the important functions of such prosodic features in native and L2 processing and

argues that digital training could solve a range of practical challenges in certain areas of prosody teaching and ultimately improve both perception and production. It is, to a large degree, inspired by and based on results produced by our own research group but also extends beyond that to other languages and promising training designs.

Lexical and morphological prosody in L1 speech processing

Prosody is an important dimension of spoken language. The term encompasses a variety of very different aspects of speech which are united by the fact that they function beyond the level of individual segments (phonemes) but rather affect larger units of speech. Niebuhr (2021, p. 3) summarises the multifaceted concept of prosody as a 'complex bundle of stress, loudness, intonation, and voice quality' which has many simultaneous functions at different language levels. At the word level, prosody primarily conveys lexical meaning but often interacts with morphology and becomes a cue for word structure and morphological properties (e.g., Roll et al., 2010; Sagarra & Casillas, 2018). At the phrase or sentence level, prosody marks information structure, signals phrase boundaries, and distinguishes speech acts (Roll et al., 2011; Speer & Allison, 2006). At the utterance level – but also more locally – prosody is used to express emotions, speaker attitudes or identity, and has discourse functions (Cole, 2015; Grandjean, 2021; Hansen & Pharao, 2010; Wichmann & Blakemore, 2006).

In the following, we focus mainly on prosodic features at the word level. Words generally have inherent prosodic features, such as stress, tone, quantity, or voice quality. These lexical properties have often been formed diachronically by morphological processes in a language. In English, for instance, there is a general rule for disyllabic nouns to have initial stress, while disyllabic verbs tend to be stressed on the second syllable (Sereno & Jongman, 1995). In cases where English nouns and verbs are homographs, this stress preference generates minimal pairs. Consider, for instance, the words *conduct*, *construct*, *contrast*, *export*, or *permit*. Even though there are few minimal pairs of this type in English, listeners still use the stress preferences during speech processing and react strongly to unexpected word stress, as was observed in a study using electroencephalography (EEG) (Moon & Magne, 2015). EEG is a neurophysiological method with high temporal resolution that uses non-invasive scalp electrodes to measure naturally occurring electric potentials which stem from communication between large groups of neurons. When neurons receive

information, they temporarily turn into electric dipoles which, depending on their orientation towards the scalp, give rise to either positive or negative potentials on the scalp. When linguists use EEG, they tend to investigate how brain activity changes when a person is exposed to certain events. The observed electric activity around such events, so-called event-related potentials (ERP), are analysed in contrast to other events (e.g., correct vs incorrect prosody) and in comparison to previously known ERP components. A great advantage of this method is its temporal precision and the fact that it allows the study of language parsing in the brain at the millisecond level. The localisation of the brain sources of ERP effects is associated with a high degree of uncertainty. Therefore, it tells little about the spatial distribution of language in the brain. Prominent previous ERP components include the N400, the left-anterior negativity (LAN), and the P600. An N400 is a negative-going potential (or negativity) which occurs 400 milliseconds after language stimuli are presented. The response, which is most pronounced centroposteriorly on the head, is closely related to semantic processing (Kutas & Hillyard, 1980; Kutas & Federmeier, 2014). If a word is semantically unexpected, the amplitude of the N400 potential is larger than for canonical words, showing semantic surprise and/or increased processing effort (Kutas & Hillyard, 1984; Blomberg et al., 2020). The N400's grammatical counterpart is the LAN (Osterhout & Mobley, 1995). It has the same timing as the N400, peaking at 400 milliseconds, but is usually strongest at left-anterior electrodes. An increase in the LAN is seen, for instance, when combinatorial processing fails because structural predictions are not met, such as, for instance, in the case of incorrect grammatical agreement (Roll, Gosselke et al., 2013). The P600, finally, is a comparatively late, electrically positive brain potential that peaks at 600 milliseconds at the back of the head. Construed as an indicator of the need for reanalysis after failed word or sentence structure predictions, the P600 amplitude increases for a range of morphosyntactic abnormalities (Osterhout & Holcomb, 1992; Hagoort, 2003). Applying ERP to stress alternations on English verbs and nouns, Moon & Magne (2015) analysed brain activity patterns from sixteen native English-speaking participants. They presented sentences in which word stress was either correct (e.g., *She has a* ***per****mit to park in the lot.*) or manipulated to be inconsistent with word form expectations and general stress preferences of English (e.g., *She has a per****mit*** *to park in the lot.*). Incorrectly stressed words elicited an increased LAN response, suggesting that the stress pattern was grammatically unexpected. This shows that the preferences for English noun and verb stress are so entrenched that they cause a grammatical deviation response when mismatched. When there is no direct counterpart, i.e., outside of minimal

pairs, stress mismatches can even lead to the classification of words as non-words, as was observed in eighteen L1 speakers for incorrect stress placement in Swedish (e.g., ***gå**tan* 'the riddle' vs *gå**tan*** = non-word) (Abelin & Thorén, 2015; 2017). This kind of stress mismatches would arguably often happen naturally in L2 speech, and the results hint at the importance of prosody (here stress) in language processing. This is corroborated by findings from other prosodic elements in a variety of languages.

In addition to stress and quantity, Swedish and Norwegian feature two distinct pitch patterns – accent 1 and accent 2 – that alternate between word forms (Riad, 1998; Rischel, 1963), in some cases leading to words that are distinguished by pitch alone similar to the stress example in English. These minimal pairs can be related (cf. Swedish *knuten* – with accent 1 = 'the knot', with accent 2 = 'knotted') or unrelated words (cf. Swedish *stubben* – with accent 1 = 'the stubble', with accent 2 = 'the stump'). When produced with incorrect prosody in sentences that strongly lead up to one of the two pitch options (e.g., *Bonden har grävt bort – stubben.* 'The farmer has dug out the – stubble / (stump).'), twenty native Swedish participants produced an N400 response for encountering an unexpected lexical item (Kwon, 2023). Since there was no consistent mismatch in grammatical class, the response here was lexical in nature (N400) rather than grammatical (LAN).

In Danish, historically and distributionally related to Swedish and Norwegian pitch accents, yet another prosodic cue forms minimal pairs: voice quality. The Danish word *læser*, for example, translates to the present tense verb form 'read(s)' when it is produced with a laryngealised vowel (often realised as creaky voice), so-called *stød*, but to 'reader' when produced with normal, modal phonation. In a study with 40 participants, native speakers were able to tell these words apart based on prosody alone in otherwise ambiguous contexts (e.g., *en læser* 'one reads / one reader') (Gosselke Berthelsen & Kristensen, 2023b). In another study on Danish, 25 native speakers were so sensitive to phonation contrasts that they readily classified words produced with unexpected / incorrect creak patterns (e.g., *hallerne* 'the halls' produced without the canonical creak) as nonwords (Vies & Gosselke Berthelsen, in press). These examples from English, Swedish, and Danish show that incorrect lexical prosody – as would arguably often be produced naturally by L2 learners – causes misunderstanding and deaccelerated comprehension for native speakers, particularly in semantically or grammatically constraining contexts.

While morphological prosody alternations can lead to lexicalised minimal pairs as in the examples above, the involvement of prosody in language's inflectional system often leads to prosody alternations in interaction with morphological endings. In these contexts, prosody plays a second, prominent role for the language user during speech perception: It can function as a predictive cue for morphology. This is the case, for instance, for the stress in Spanish. In the verbal system, singular forms of regular verbs have stress on the final syllable of the verb stem in the present tense, while other tense suffixes typically cause the stress to shift to the suffix. This leads to the generalised L1 knowledge that verb forms that are stressed on the verb stem will likely be singular present tense verbs (cf. ***to**mo* 'I take', ***to**mas* 'you take' ***to**ma*, 'he/she/it takes') while verbs that have an unstressed word stem are not (cf. *to**ma**mos* 'we take', *to**mas**te* 'you took', *to**ma**bas* 'you took', *toma**rás***, 'you will take', *toma**rí**as* 'you would take'). On this basis, Spanish listeners can make informed decisions about the tense of the encountered verb as soon as they hear the stress on a word stem – that is, before they encounter the grammatical suffix. This has been demonstrated in gating tasks as well as eye-tracking studies where 23 native listeners correctly selected the predicted verb form from a set of two competitors (e.g., ***fir**ma* 'signs', *fir**mó*** 'signed') when a sentence was paused after the word stem (Sagarra & Casillas, 2018). Eye movement data further confirmed that Spanish native speakers (N = 23 and 25) fixated their eyes on the correct verb form already upon hearing the word stem (Lozano-Argüelles et al., 2019; Sagarra & Casillas, 2018). When prosody – in this case stress – interacts systematically with morphology, it becomes a cue to full word forms, and L1 speakers use these cues to predict upcoming information while they listen to speech. A more restrictive cue (word stem stress in Spanish) is a better predictor than a less restrictive cue (Lozano-Argüelles et al., 2019).

Different types of prosodic features interact systematically with morphological processes in different languages. In English, for example, there are small quantity differences that very subtly distinguish the beginning of inflected English verbs. For instance, the word stem of the progressive participle (e.g., *praising*) is shorter than that of the passive (e.g., *praised*) and native listeners can use the quantity cue in a sentence fragment like *The judge was prais-* to predict whether the sentence is passive or active. If the verb stem duration is long, the sentence more likely completes as the passive *was praised by someone* rather than the active progressive *was praising someone*. Behavioural responses (response times) from 41 native speakers showed that listeners were slower at identifying the first noun phrase as

agent or patient when the vowel duration was manipulated such that the quantity cues were inversed (Rehrig, 2017). This suggests that they used the quantity to predict the full verb forms and the implied passive vs active meaning.

In Swedish and Norwegian, the aforementioned word accents alternate systematically between word forms (Riad, 1998; Rischel, 1963). Accent 1 is more restrictive and a corpus study of Swedish found that word stems with accent 1 have 10.5 times fewer possible continuations than word stems produced with accent 2 (Söderström et al., 2016). For instance, the word stems in *båt*, 'boat' and *båten* 'the boat' have accent 1, while the word stems in *båtar* 'boats', *båtarna* 'the boats', *båta* 'to boat', *båttur* 'boat trip', *båtlast* 'boat load' and other compounds have accent 2. Similar to the English listeners, Swedish L1 speakers also use the respective prosodic cues to select and pre-activate possible endings. In a prosody-manipulation design, researchers changed the pitch of inflected nouns (e.g., *båten* 'the boat' vs *båtar* 'boats') and/or verbs (e.g., *röker* 'smokes' – originally accent 1 – vs *rökte* 'smoked' – originally accent 2) such that the word stems would sometimes be followed by an incorrect ending. Slow response times for such manipulations in a number of experiments with between 17 and 21 participants each attested a great amount of surprise, suggesting that pitch-based predictions are a strong feature of Swedish speech perception (Söderström et al., 2012; Roll, Söderström, & Horne, 2013; Roll et al., 2015). When a prosody-based prediction turns out to be incorrect, it takes listeners significantly longer to decide which grammatical category a word form belongs to – a decision that is made based mainly on the word's ending (Roll, 2022). For Swedish word accents, the predictive function of prosody in morphological alternations has also been observed in EEG data. An increased P600 response in studies with 17 to 23 native Swedish participants indicated that word endings which were incorrectly cued by prosody necessitated revision processes in order for the sentence to be parsed (Gosselke Berthelsen et al., 2018; Roll, 2015; Roll, Söderström, & Horne, 2013, Roll et al., 2010; Söderström, Horne, & Roll, 2017). Additionally, the relative predictive strength of the prosodic cues – remember that accent 1 is a stronger predictor – affected the amplitude of a negative ERP potential at frontocentral parts of the head ~140 milliseconds after pitch onset. This was observed in a range of studies with the same paradigm but different tasks (e.g., grammatical decision, boundary detection) and listener groups (Gosselke Berthelsen et al., 2018; Novén, 2021; Roll, 2015; Roll, Söderström, & Horne, 2013; Roll et al., 2010; 2015; Söderström et al., 2016). Due to its sensitivity to predictive strength, this potential has been interpreted as an indicator of ongoing

prediction about how the presented word fragment is going to end (Roll, 2022; Roll, Söderström, & Horne, 2013; Roll et al., 2015; 2017; Söderström, Horne, & Roll, 2017) and was termed pre-activation negativity (PrAN; Söderström et al., 2016). It likely originates from the left inferior frontal and posterior temporal cortical areas known to be involved in morphological and phonological processing (Roll et al., 2015; 2017; Söderström, Horne, Mannfolk et al., 2017).

Danish voice quality has also been studied for its predictive function in interplay with morphology. In Danish, stød - the laryngealised phonation - related, for instance, to definite singular word forms (*båden* 'the boat'), while modal voice is associated with indefinite plurals ending in -e (*både* 'boats') (Basbøll, 2003). In a prosody-manipulation paradigm similar to those for the English and Swedish examples above, several studies have used words where creaky voice was sometimes associated with incorrect plural endings and modal voice with the definite singular. Indicative of the prosody's predictive function, three groups of 16, 30, and 40 Danish L1 participants, respectively, showed slower response times when the prosody was not followed by the correct suffix (Clausen & Kristensen 2015; Hjortdal et al., 2022; Gosselke Berthelsen & Kristensen, 2023a). Interestingly, Danish listeners were even prone to misjudge the words' grammatical category more frequently than was reported for other predictive prosodic phenomena (Hjortdal et al., 2022; Gosselke Berthelsen & Kristensen, 2023a). This suggests that voice quality cues in Danish might adopt quasi-grammatical functions due to their strong morphology connection and the reduction of endings (e.g. *-et* /əð > ð̩ > ə/ '-DEF') which can lead to homophony (Schachtenhaufen, 2013). An ERP study confirmed the prediction findings. Signalling a need for revision after unsuccessful prediction, incorrectly cued endings elicited a P600 effect in sixteen participants (Hjortdal et al., 2022). A difference in negativity related to the cues' predictive strength was also observed. Possibly because pitch can more quickly be identified than creak, the effect was later than the PrAN observed in Swedish.

In summary, prosodic alternations frequently occur across languages due to morphological processes which can become lexicalised. Native listeners automatically and often unconsciously use a language's prosodic features to discriminate words, and they get surprised when the context predicted a different prosodic pattern or feature. Listeners also use prosody-morphology associations to predict upcoming word structure (Roll, 2022). This resonates well with recent proposals that language processing is predictive in nature (Friston et al., 2021; Kuperberg &

Jaeger, 2016). Prosody can make processing more efficient and faster, as well as help listeners make correct grammatical decisions, distinguish words, and generally reduce the number of communication errors and misinterpretations. Prosody errors, on the other hand, disturb spoken language comprehension.

Lexical and morphological prosody in L2 speech processing

L2 learners generally seem to have a considerably reduced command of certain types of L2 prosody, particularly when prosodic features differ from the L1 (Gut, 2003; Mennen & de Leeuw, 2014). This affects not only production, which can be detrimental in communication with native speakers, but also the learners' own perception and, consequentially, comprehension. As outlined below, learners have been seen to struggle both with discriminating words based on prosody alone and with using the connection between prosody and morphology to predict.

While, as discussed above, L1 speakers are surprised when they encounter words with a contextually or syntactically unexpected prosodic feature, L2 learners often fail to perceive L2 prosody differences. Such poor perception skills were observed, for instance, for quantity in Swedish (McAllister et al., 2002). Quantity is an important prosodic marker of Swedish with many minimal pairs (e.g., *ful* with long vowel and short consonant = 'ugly' vs *full* with short vowel and long consonant = 'full'). In two perception experiments, learners of Swedish with long (20 Estonian L1, 20 English L1, and 20 Spanish L1) or short (10 English L1 and 10 Spanish L1) residence in Sweden as well as 20 Swedish native speakers listened to word definitions (e.g., *Ett redskap som används i trädgården för att gräva.* 'A tool used in the garden for digging.'). They were then presented with a word that either matched this definition (e.g., *spade* with long vowel and short consonant = 'shovel') or a pseudoword that was segmentally identical to the matching word but different in vowel and consonant quantity (e.g., *spad(d)e* with short vowel and long consonant). Native speakers readily made lexical decisions based on the quantity contrast (99.8%). As quantity functions similarly in Estonian and Swedish, Estonian L1 learners performed native-like (98%). English, in comparison, has weaker quantity differences but contrasts full and reduced vowels. Therefore, English L1 learners were still fairly good at categorising quantity differences (89% accuracy for learners with long residence; 85% accuracy for a mixed residence group with 10 learners with short and 10 with long residence). Spanish, finally, has neither quantity differences nor reduced

vowels, causing Spanish L1 learners to perform very poorly at this task (62% accuracy for long residence group; 69% accuracy for mixed residence group). Similar indications of poor categorisation skills were found for morphologically conditioned stress minimal pairs in an ABX identification task in Spanish (Saalfeld, 2012). Twenty-six intermediate English L1 learners of Spanish, eight monolingual English speakers, and eight monolingual Spanish speakers listened to trials consisting of three sentences. The first two sentences (A and B) contained each one verb of a minimal pair (e.g., *Parti**ci**po en clase*… 'I participate in class…'; *Partici**pó** en clase*… 'S/he participated in class…'). The third sentence (X) was a repetition of one of the previous two sentences. After hearing the third sentence, learners had to indicate whether sentence X was identical to sentence A or B. Stress does not interact with inflections in English, and as a result, the learners preformed at a chance level (53%). In fact, they were indistinguishable from non-learners (59%) but clearly distinct from native speakers (88%). At a repetition of the test four weeks later, all learners had improved but there was no difference between those who had received explicit instruction on the stress differences in the classroom (*N* = 15; 61%) and those who had not (*N* = 11; 68%). A similarly poor performance for a non-native prosody contrast was also observed for voice quality minimal pairs in Danish (Gosselke Berthelsen & Kristensen, 2023). 39 German L1 learners, even at high proficiency levels (*N* = 10), performed at chance accuracy (49%) and considerably worse than 40 native speakers (75%) when asked to decide whether an auditorily presented sentence refers to an action (verb in present tense with creaky voice, e.g., *En læser på biblioteket*. 'One reads at the library.') or a person (noun with modal voice, e.g., *En læser på biblioteket*. 'One reader at the library.').

The same picture emerges for the morphologically-predictive function of prosody. Learners at up to upper intermediate L2 proficiency show no indication of using prosodic cues for prediction purposes. In an eye-tracking task Sagarra & Casillas (2018) played sentences of the type *El director **fir**ma la factura*. 'The director signs the bill.' while the two possible verbs (***fir**ma* 'signs', *fir**mó***, 'signed') were presented on the screen. Unlike 25 native speakers (68%), 38 English L1 learners of Spanish (beginner and advanced) did not fixate their eyes more often on the correct verb form when they heard the beginning of the verb (50% and 54%). When further asked to complete word fragments (*La persona dice firm-* 'The person said sign-'), the beginner learners were unable to do so beyond chance (58%), while advanced learners (78%) and natives (77%) were. In a study on Danish, 39 beginner to advanced German L1 learners of Danish were not affected by

prosody-morphology mismatches (Gosselke Berthelsen & Kristensen, 2023a). Danish uses creak in morphological alternations while German does not. Consequentially, the German L1 learners were not startled in their grammatical decisions (singular or plural) when words like *bolden* 'the ball', canonically associated with creaky voice, and *bolde* 'balls', associated with modal voice, were produced with the opposed, non-associated prosody. This was true even for advanced learners and suggests that learners do not use unfamiliar prosodic features as cues to what grammatical endings would follow. A study on Swedish word accents with 19 beginner-to-intermediate L2 learners of Swedish with diverse but non-tonal L1 backgrounds found the same pattern. Participants were not slowed down in their identification of grammatical features of words (singular or plural decision for, e.g., *båten* 'the ship', *båtar* 'ships', see L1 studies above) when these were realised with non-associated prosodic features (Hed et al., 2019). For the same participants as well as a group of 23 German L1 beginner-to-upper-intermediate L2 learners of Swedish, brain responses did not show indications of surprise (LAN or N400) or a need for reanalysis (P600) for words where pitch was manipulated, regardless of proficiency (Hed et al., 2019; Gosselke Berthelsen et al., 2018). They did not use prosody to predict the associated morphology which suggests that prosody-morphology associations are weak in pre-advanced L2 learners. Not surprisingly, they did not produce a PrAN response related to ongoing predictive processes either. Instead, it was found that learners' brain activity for Swedish pitch differences resembled that for pitch contrasts in music (Gosselke Berthelsen et al., 2018). Specifically, negative brain potentials at the middle portion of the scalp experienced an amplitude reduction for high-pitch sounds after about 400 ms, regardless of whether the sound was a piano tone or part of a pitch accent on a Swedish word. This suggests that L2 learners do not react to the linguistic function of prosody. However, a spatial increase in the word accent-related brain activity correlated with proficiency might indicate a sensitisation to prosody's acoustic properties as L2 learning progresses. The sensitisation does not entail an association between prosody and morphology. Yet, awareness of such associations might improve speech processing by making it more native-like and efficient and help learners in making quick grammatical decisions and even, potentially, in their acquisition of morphology.

At higher proficiency levels, learners show indications of grasping and partially using prosody-morphology interactions. In this vein, twenty-six English advanced learners of Spanish could select correct morphological word endings when hearing differently stressed word stems (Sagarra & Casillas, 2018), and 20

non-tonal L1 learners of Swedish had delayed grammatical decisions for word forms that were not predicted by the prosodic cue (Schremm et al., 2016). However, even at advanced levels, predictive processes in the L2 seem to be considerably less automatic than in L1 speakers. This was evidenced by eye tracking data where 26 and 25 advanced English L1 learners of Spanish and even 22 English-L1-Spanish-L2 interpreters either did not fixate on predicted word forms (***fir**ma* vs *fir**mó*** when listening to *El director **fir**ma la factura.* 'The director signs the bill.') or did so significantly later than L1 speakers (Lozano-Argüelles et al., 2019; Sagarra, & Casillas, 2018), suggesting that they predict less readily and easily than native speakers.

Given the critical lexical and morphologically predictive roles of word-level prosody in speech processing, it is arguably beneficial for L2 learners to have a good command of this type of knowledge in their L2, both in perception and production. This is, however, commonly not the case. In a study of L2 learners of Swedish with 25 different L1s, Bannert (2004) found considerable problems with the three main word-level prosodic features of Swedish: word accents, stress and quantity. In production, speakers of 9 L1s (36%) struggled with the production of stress, speakers of 14 L1s (56%) with that of quantity, and speakers of 22 L1s (88%) with that of word accents. Virtually all speakers had problems with the lexical (and presumably morphological) distribution of stress (speakers of 23 L1s), quantity (speakers of 22 L1s), and word accents (speakers of 25 L1s). This is likely similar in other languages and has led many researchers from different language backgrounds argue that prosody should be an integral part of the L2 curriculum (e.g., Swedish: Kjellin, 1999; Bannert, 2004; Thorén, 2008; Spanish: Martín, 2014; Cortés Moreno, 2001; German: Dahmen, 2013). This plea has been picked up in some modern L2 teacher practices and guidelines. In Sweden, for instance, the Swedish National Agency for Education has published a compilation of two differently-authored guidelines for pronunciation training (see skolverket.se). Both parts stress the importance of prosody. The first part (Linjer Fridefors, 2018) specifically instructs teachers on how to teach stress and quantity, while discouraging them from explicitly teaching the pitch contrasts involved in word accents and intonation (boundary tones), stressing that these differ cross-dialectally and that they have been suggested to play a minor role for intelligibility (Bannert, 2004; Abelin & Thorén, 2015). The second part of the guidelines (Riad, 2018) takes a somewhat more holistic approach to prosody, also emphasising the importance of word accents and sentence-level prosody such as intonation, simultaneously pointing to the significance of avoiding stigmatisation

of learners due to non-native accents (e.g., Kristiansen, 2010; Boyd & Bredänge, 2013). Depending on one's conception of how strongly unsuccessful realisations of word accents and intonation affect intelligibility and comprehensibility, the second part potentially exceeds the prevalent notion in L2 teaching that the primary focus should be on intelligibility and comprehensibility (Derwing & Munro, 2015). Paralleling the second part of the Swedish guidelines, the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research has published a national curriculum for learners of German as an L2 which focusses on the command of word- and sentence-level prosodic features such as quantity, rhythm, and intonation in both perception and production (Bundesministerium für Bildung, 2016). This is mirrored in the government-funded Australian Curriculum for English as an additional language or dialect, where mastery of intonation, stress, rhythm, pitch, and pauses at different linguistic levels are defined as core communication skills (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2014). However, not all curricula and classrooms are as innovative as the ones presented here, and there are many reports of a relatively small or limited focus on prosody, for instance, due to little interest in prosody in L2 teaching in Spanish (Martin, 2014) or limited material and time constraints in the Danish L2 classroom (Gosselke Berthelsen et al., 2023).

While we see an encouraging increase in the interest in prosody in modern L2 classrooms, there are still more conservative approaches that disregard prosody and, on the other, many aspects of prosody that, for various legitimate reasons (e.g., little impact on intelligibility, lack of teaching materials, complexity, time constraints) are not focalised even in more innovative classrooms. However, as we discussed, aspects of prosody that are not focalised in the classroom still contribute to comprehensibility, slowing down successful comprehension if not produced correctly. At the same time, focusing on word accents would also potentially allow learners themselves to start using these cues for speech parsing.

A simple yet efficient way of addressing this problem is to supplement classroom teaching with digital training, especially but not exclusively for less constant prosodic features which are not only assigned lexically but also change in interaction with morphology. This can support teachers – serving as teaching material within the classroom – and, importantly, also be taken out of the classroom and accessed individually by the L2 learners themselves.

Digital language learning and its advantages in the context of L2 prosody

The concept of digital learning is long-established in the context of language acquisition. The first attempts at supporting language learning with computerised methods emerged already in the 1960s (Butler-Pascoe, 2011; Hanson-Smith, 2003). Computer-assisted language learning (CALL) started with local programmes built on institutional computers but became popular in the 1990s with the invention and public availability of CD-ROMs and, later, the internet. The introduction and increasing use of smartphones after the turn of the century led to a further increase in popularity. Not only could learners improve their L2 skills with programmes at home, but the emergence of mobile apps allowed them to take their training with them.

Today, many different types of language learning programmes and apps exist. Some aim to teach complete languages, while others specialise in smaller aspects of language, such as grammar, conversation, pronunciation, or perception. While the effectiveness of the programmes and applications is not always high and typically relies on learner motivation and persistence, they have the advantage of allowing teachers and learners to support language acquisition outside of the classroom (e.g., Loewen, Crowther et al., 2019; Loewen, Isbell, & Sporn, 2020). Teachers can use them as tools in areas where classroom teaching alone is ineffective. Learners can also use them for aspects of their L2 that they wish to improve beyond the classroom or for languages or aspects for which classroom teaching is unavailable or ineffective. The flexibility and possibility for individualisation in digitalised language learning is a great advantage for modern L2 learning.

Particularly prosody acquisition can profit strongly from individualizable, digital tools. As discussed, prosody has several functions at various linguistic levels. Thus far, most research has focused on developing prosody evaluation and training programmes for sentence-level intonation and emotional prosody. Speech pathology research was at the forefront of this development, with many currently existing programmes targeted at evaluating prosody difficulties and their treatment in people with speech impairment. However, in recent years, the L2 perspective has also come into focus, and different researchers have successfully developed training tools for the L2 community, focusing both on intonation and sentence stress (Fischer & Niebuhr, 2022; Gross et al., 2018; Missaglia, 2007; Yenkimaleki, 2021). However, also lexical prosody and the

prosody-morphology interactions as discussed above are prime candidates for digital learning. The large number of lexical items and the intricate and complicated interplay of prosody and morphology often makes these types of prosodic contrasts too complex to teach. This is the strengthened by the fact that prosody constitutes highly implicit knowledge, being the first thing acquired in the L1 (Mampe et al., 2009). Given a frequent lack of applicable teaching material, well-designed language learning software could cut in and provide targeted training for learners without requiring teachers to set aside time to familiarise themselves with the explicit rules. For this very reason, word-level prosody is one area of language learning that could profit substantially from CALL technologies.

Digital tools for training lexical and morphological prosody

Hoping to improve the important L2 processing of both lexical and morphological prosody, researchers have in recent years thought up audio-visual perception training paradigms.

As regards lexical prosody, Okuno & Hardison (2016) constructed a perceptual training paradigm for vowel quantity in combination with different pitch patterns in Japanese. Thirty-two differently proficient L2 learners of Japanese from a US university were trained in auditory perception of Japanese words with a forced-choice test. First, they heard an auditory stimulus from a set of words with different pitch patterns and vowel durations. Afterwards, they were asked to choose the word that best corresponded to the perceived vowel durations. To choose from, they were given a list of four written words in Latin script (roomaji) which differed visibly in vowel duration (e.g., *kaakaa*, *kaaka*, *kakaa*, *kaka*). Half of the participants (*N*=16), additionally, saw a waveform of the word they heard so that they could simultaneously use visual and auditory cues in their duration decisions. After eight perception training sessions of 25-minute length, both the auditory only and the auditory-visual groups improved significantly in their duration judgements from ~70% pre-training to 88% or 97%, respectively, post-training. In comparison, a control group (*N*=16) that did not receive perceptual training showed no difference between pre- and post-training. Okuno & Haridson also assessed change in production after perceptual training. They used 20 target words which were produced by all the learners pre- and post-test and rated regarding vowel length by three native Japanese listeners with linguistic and teaching background. Coincidentally, participants in this study also improved

significantly in production accuracy from ~70% to 90% though audio-visual perceptual training alone.

Similar to Okuno & Hardison (2016)'s findings, perceptual training programmes focusing on lexical stress in Spanish as an L2 could show rapid improvements. Schwab & Goldman (2018) piloted a word-picture association training paradigm, where words with varying stress (e.g., ***mó****dulo* 'the module', *mo****du****lo*, 'modulate', *modu****ló***, 's/he modulated) were presented together with different shapes, to train stress patterns. For six French L1 learners of Spanish, they saw improvements of 8 percentage points (from 66% to 74%) or 16 percentage points (from 56% to 72%) (depending on shape types during training) in subsequent stress identification tasks for words that they were not trained on after just 30 minutes of computer-based training. Similarly, Romanelli et al. (2015) trained eight English L1 intermediate learners of (Argentinian) Spanish on lexical stress with a word identification task. Auditorily presented pseudowords (e.g., *se****ma****pa* or *sema****pá***) had to be matched with the correct written word form. Stress in Spanish is penultimate unless indicated differently by an accent mark and, therefore, apparent from the spelling. Training proceeded in nine 10-minute sessions over the course of three weeks. Before participating in the learning paradigm, learners who participated in the training routine performed comparably to a control group of non-trained learners (*N*=7) in a pre-test with the same structure but a different set of pseudowords as the training task. In a post-test, identical to the pre-test, the trained learners performed comparably to L1 speakers and significantly differently from non-trained learners in the post-test. Interestingly, the above-described use of digitally assisted training in the context of prosody may be preferable to purely teacher-led classroom-based training. Yenkimaleki (2021) trained 16 Farsi L1 interpreter trainees on lexical and sentential stress in English (e.g., ***con****duct* vs *con****duct***) for 20 minutes per week over a ten-week period with a wide range of teacher-led exercises. He reported a significant increase in word identification abilities. However, the learners improved by only 8 percentage points from 62% to 70% after 3 hours and 20 minutes of training, similar to what Schwab & Goldman (2018) found for stress in Spanish after 30 minutes of training. This might suggest that digital training of lexically distinctive prosody may not only be more flexible and individualisable, but it may also, in some cases, be more effective than classroom-based approaches.

Even for a previously unknown language, audio-visual learning can quickly lead to successful learning. Gosselke Berthelsen et al. (2020; 2021; 2022) trained 23

Swedish L1 and 23 German L1 learners on non-words from a pseudo language where prosody (tones) made grammatical distinctions (e.g., grammatical number). Swedish has similar tone-morphology associations to that in the pseudo language while German does not. 24 non-words (e.g., *dap* with a high tone or *dap* with falling pitch) were presented auditorily followed by meaning-assigning pictures (e.g., one or several painters). In two learning sessions of two-hour length, learners reached high accuracy (>70%) at distinguishing words based on prosodic features and learning the associated morphological content (Gosselke Berthelsen et al., 2021). In an EEG study, the same learners were observed to very quickly – within 20 minutes – display brain activity patterns related to combinatorial, morphological processing (i.e., early left-anterior negativity [ELAN; an effect related to combinatorial processing sometimes seen to precede the LAN], LAN and P600). The P600 occurred for all learners alike, the LAN occurred earlier for the Swedish L1 learners than for the German L1 learners, and the ELAN occurred only for the Swedish L1 learners (Gosselke Berthelsen et al., 2020). An even earlier EEG component (50 ms after the prosodic cue) was even more selective and only emerged for prosodic features that maximally resembled those found in Swedish (i.e., falling pitch gestures) (Gosselke Berthelsen et al., 2022). This early lexicality gating component is related to the automatic assessment of a word's lexical and grammatical status (e.g., Gosselke Berthelsen et al., 2022; Kimppa et al., 2015; Leminen et al., 2016; Shtyrov & Lenzen, 2017) These results stress the importance of the native language in prosody acquisition that was seen in McAllister et al. (2002) as well. The findings further show that even for a pseudo language that learners are fully unfamiliar with, computer-based training can be an effective tool with respect to L2 prosody acquisition.

Turning to prosody-morphology alternations where prosody is predictive but not distinctive, Schremm et al. (2017) and Hed et al. (2019) used a computerised prosody application for Swedish for training pitch (word accent) changes in different morphological contexts (e.g., *båten* 'the boat' with an initial low tone and *båtar* 'boats' with an initial high tone). Nineteen L2 learners of Swedish heard sentences featuring target words with prosodic cue on the word stem (e.g., *båt* 'boat-' with a high tone) and were tasked with selecting the correct continuation of the word stem from a set of two presented continuations (*-ar* '-s' or *-en* 'the'). After the response, audio-visual feedback was given. The learners trained for an average of seven hours over two weeks and became considerably faster and more accurate throughout training (from 1787 ms to 748 ms and from 59.9% to 76%)

at choosing the correct ending. Moreover, an EEG study revealed a LAN effect related to failed structural predictions after training in a post-test using words that were not part of the training paradigm (Hed et al., 2019). For 75% of the participants, the researchers even found improvement in prosody production, as assessed with the help of a pre-and-post-production test with 20 target words. The words' pitch patterns were analysed by a trained phonetician in Praat (Boersma, 2001). The learners produced Swedish pitch differences correctly 11 percentage points more often post-training than pre-training, with improvement scores ranging from 1 to 24 percentage points. Training led to correctly produced prosody of up to 76% (Schremm et al., 2017). Similar improvements in L2 production after perceptual training have previously been observed for segmental features such as English vowels in Mandarin L1 learners (Thomson, 2011). Altogether, this stresses the usefulness of computerised perceptual training for both the predictive morphological and distinctive lexical function of word-level L2 prosody.

Conclusion and future directions

The presented training paradigms showed that digital, perceptual training can significantly improve word-level prosody processing in L2 learners and – as a welcome side effect – it also seems to have the potential to improve L2 prosody production. Relatively moderate amounts of time spent using computer-assisted perceptual training programmes and applications seem to elicit distinctive (lexical and morphological) and predictive speech processing, allowing for faster and more accurate prosody-based word identification and morphology pre-activation. After digital training, learners' processing can compare with L1 speaker processing.

The use of digital learning in the context of word-level prosody has several advantages over traditional classroom teaching. On the one hand, teachers need to spend less time familiarising themselves with the complex prosodic structure of words and how this interacts with morphology and instead – or additionally – can use training programmes as teaching material and a tool in the classroom. Learners, on the other hand, can become more self-guided. They can use the training at exactly the point in time at which it is most useful to them and when motivation is highest. They can choose to repeat certain parts of the training as they see fit and see progress in real-time. Importantly, learners can learn about lexical prosody and prosody-morphology interactions in L2 settings regardless of

whether they are taken up in classroom settings. This is particularly true for prosodic features that may not have a strong effect on intelligibility and are, therefore, often not prioritised in L2 classrooms (e.g., Derwing & Munro, 2015).

However, digital solutions, of course, also have disadvantages. Since the activities are not teacher-guided, learners have little opportunity to ask questions and discuss problems they encounter. If the programmes do inspire questions that learners put forward to their teachers, the teachers' might not readily have answers to such questions. Digital solutions should, therefore, ideally be accompanied by explicit, theoretical teaching material.

It is further unknown at present how long the effects of training last. While computerised perceptual training of prosody and perceptual prosody training in the classroom have elicited improvements in learner processing and production, there are yet no indications of how well the training effects are retained over time or whether training needs to be repeated regularly. Fortunately, the mobility and flexibility of mobile training applications allow for training to be refreshed continuously. For this to have the best possible effect, investigations into how much training and how many training sessions are necessary for lasting improvements should be an important goal for future research.

Notes

1. This article was supported by the Swedish Research Council (Grant Nos. 2018.00632, 2019.00269), Knut and Alice Wallenberg Foundation (Grant No. 2018.0454), Crafoord Foundation (Grant No. 2017.0006), and Marcus and Amalia Wallenberg Foundation (Grant No. 2018.0021).

References

Abelin, Å., & Thorén, B. (2015). What affects recognition most–wrong word stress or wrong word accent?. In M. Svensson Lundmark, G. Ambrazaitis, & J. van de Wejer (Eds.), *Proceedings of Fonetik 2015, 55*, 7-10.

Abelin, Å., & Thorén, B. (2017). The perceptual weight of word stress, quantity and tonal word accent in Swedish. In E. Babatsouli, & D. Ingram (Eds.), *Phonology in Protolanguage and Interlanguage* (pp. 316-341). Equinox Publishing.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2014). *English as an Additional Language or Dialect.*

Bannert, R. (2004). *På väg mot svenskt uttal* (3 ed.). Studentlitteratur.

Basbøll, H. (2003). Prosody, productivity and word structure: the stød pattern of Modern Danish. *Nordic Journal of Linguistics, 26*(1), 5-44. https://doi.org/10.1017/S033258650300101X

Blomberg, F., Roll, M., Frid, J., Lindgren, M., & Horne, M. (2020). The role of affective meaning, semantic associates, and orthographic neighbours in modulating the N400 in single words. *The Mental Lexicon, 15*(2), 161-188. https://doi.org/10.1075/ml.19021.blo

Boersma, P. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glot International*, *5*(9/10), 341–345.

Boyd, S., & Bredänge, G. (2013). Attityder till brytning: Exemplet utländska lärare i svenska skolor. In K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Eds.), *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle* (pp. 437-458). Studentlitteratur.

Bundesministerium für Bildung. (2016). *Informationsblatt Nr. 6: Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).* Retrieved from https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=283_info6_1617.pdf

Butler-Pascoe, M. E. (2011). The history of CALL: The intertwining paths of technology and second/foreign language teaching. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 1*(1), 16-32. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011010102

Clausen, S. J., & Kristensen, L. B. (2015). The cognitive status of stød. *Nordic Journal of Linguistics, 38*(2), 163-187. https://doi.org/10.1017/S0332586515000141

Cole, J. (2015). Prosody in context: A review. *Language, Cognition and Neuroscience, 30*(1-2), 1-31. https://doi.org/10.1080/23273798.2014.963130

Cortés Moreno, M. (2001). *El papel de la prosodia en la enseñanza de la lengua extranjera: una revisión de materiales didácticos.*

Dahmen, S. (2013). *Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden.* (PhD thesis, Universität zu Köln).

Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *TESOL Quarterly, 39*, 379-397. https://doi.org/10.2307/3588486

Fischer, K., & Niebuhr, O. (2022). The effects of the online visualization of acoustic-prosodic features of speech on speakers' productions. In O. Niebuhr, M. Svennson Lundmark, & H. Weston (Eds.), *Studientexte zur Sprachkommunikation* (vol. 103, pp. 180-187). TUDPress.

Friston, K. J., Noor, S., Quiroga-Martinez, D. R., Parr, T., Price, C. J., & Holmes, E. (2021). Active listening. *Hearing Research, 399,* Article 107998. https://doi.org/10.1016/j.heares.2020.107998

Gosselke Berthelsen, S., Horne, M., Brännström, K. J., Shtyrov, Y., & Roll, M. (2018). Neural processing of morphosyntactic tonal cues in second-language learners. *Journal of Neurolinguistics, 45*, 60-78. https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.09.001

Gosselke Berthelsen, S., Horne, M. , Shtyrov, Y., & Roll, M. (2020). Different neural mechanisms for rapid acquisition of words with grammatical tone in learners from tonal and non-tonal backgrounds: ERP evidence. *Brain Research, 1729*, Article 146614. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2019.146614

Gosselke Berthelsen, S., Horne, M., Shtyrov, Y., & Roll, M. (2021). Phonological transfer effects in novice learners: A learner's brain detects grammar errors only if the language sounds familiar. *Bilingualism: Language and Cognition, 24*(4), 656-669. https://doi.org/10.1017/S1366728921000134

Gosselke Berthelsen, S., Horne, M., Shtyrov, Y., & Roll, M. (2022). Native language experience shapes pre-attentive foreign tone processing and guides rapid memory trace build-up: An ERP study. *Psychophysiology, 59*(8), Article e14042. https://doi.org/10.1111/psyp.14042

Gosselke Berthelsen, S., & Kristensen, L. B. (2023a). *Danish second language learners' use of Danish stød in speech perception.* Manuscript in preparation.

Gosselke Berthelsen, S. & Kristensen, L. B. (2023b). *Distinguisthing words by prosody alone: A study on L1 and L2 users of Danish*. Manuscript in preparation.

Gosselke Berthelsen, S., Søby, K. F. & Kristensen, L. B. (2023). *"Bønder jeg har spist i går." Prioritering af udtale og grammatik i undervisningen i dansk som andetsprog.* Manuscript in preparation.

Grandjean, D. (2021). Brain networks of emotional prosody processing. *Emotion Review, 13*(1), 34-43. https://doi.org/10.1177/1754073919898522

Gross, J., Winegard, B., & Plotkowski, A. R. (2018). Marking stress exPLICitly in written ENglish fosters rhythm in the reader's inner voice. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 305-321. https://doi.org/10.1002/rrq.198

Gut, U. (2003). Prosody in second language speech production: The role of the native language. In G. Henrici, F. G. Königs, & E. Zöfgen (Eds.), *Fremdsprachen lehren und lernen* (vol. 32, pp. 133-152). Gunter Narr Verlag.

Hagoort, P. (2003). How the brain solves the binding problem for language: A neurocomputational model of syntactic processing. *NeuroImage, 20*, 18-29. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2003.1796

Hansen, G. F., & Pharao, N. (2010). Prosody in the Copenhagen Multiethnolect. In P. Quist, & B. A. Svendsen (Eds.), *Multilingual Urban Scandinavia: New Linguistic Practices* (pp. 79-95). Multilingual Matters.

Hanson-Smith, E. (2003). A brief history of CALL theory. *The CATESOL Journal, 15*(1), 21-30. http://www.catesoljournal.org/wp-content/uploads/2014/07/CJ15_hanson-smith-2.pdf

Hed, A., Schremm, A., Horne, M., & Roll, M. (2019). Neural correlates of second language acquisition of tone-grammar associations. *The Mental Lexicon, 14*(1), 98-123. https://doi.org/10.1075/ml.17018.hed

Hjortdal, A., Frid, J., & Roll, M. (2022). Phonetic and phonological cues to prediction: Neurophysiology of Danish stød. *Journal of Phonetics, 94*, Article 101178. https://doi.org/10.1016/j.wocn.2022.101178

Kimppa, L., Kujala, T., Leminen, A., Vainio, M., & Shtyrov, Y. (2015). Rapid and automatic speech-specific learning mechanism in human neocortex. *NeuroImage, 118*, 282-291. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.05.098

Kjellin, O. (1999). Accent addition: Prosody and perception facilitates second language learning. *Proceedings of LP'98* (pp. 373-3998). The Karolinum Press.,

Kristiansen, T. (2010). Attitudes, ideology and awareness. In R. Wodak, B. Johnston, & P. Kerswill (Eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics* (pp. 265–278). SAGE Publications.

Kuperberg, G. R., & Jaeger, T. F. (2016). What do we mean by prediction in language comprehension. *Language, Cognition and Neuroscience, 31*(1), 35-59. https://doi.org/10.1080/23273798.2015.1102299

Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2014). Thirty years and counting: Finding meaning in the N400 component of the event related brain potential (ERP). *Annual Review of Psychology, 62,* 621-647. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123

Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1980). Reading senseless sentences: Brain potentials reflect semantic incongruity. *Science, 207*(4427), 203-205. https://doi.org/10.1126/science.7350657

Kutas, M., & Hillyard, S. A. (1984). Brain potentials during reading reflect word expectancy and semantic association. *Nature, 307*, 161-163. https://doi.org/10.1038/307161a0

Kwon, J. (2023). *The role of word accents in semantic processing in South Swedish.* (MA thesis, Lund University).

Leminen, A., Kimppa, L., Leminen, M. M., Lehtonen, M., Mäkelä, J. P., & Shtyrov, Y. (2016). Acquisition and consolidation of novel morphology in human neocortex: A neuromagnetic study. *Cortex, 83*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.06.020

Linjer Fridefors, L. (2018). Uttalsundervisning i praktiken. In Skolverket, *Nyanländas språkutveckling.*

Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL, 31*(3), 293-311. https://doi.org/10.1017/S0958344019000065

Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communication ability. *Foreign Language Annals, 53*(2), 209-233. https://doi.org/10.1111/flan.12454

Lozano-Argüelles, C., Sagarra, N., & Casillas, J. V. (2019). Slowly but surely: Interpreting facilitates L2 morphological anticipation based on suprasegmental and segmental information. *Bilingualism: Language and Cognition, 23*(4), 752-762. https://doi.org/10.1017/S1366728919000634

Mampe, B., Friederici, A. D., Christophe, A., & Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology, 19*, 1994-1997. https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.09.064

Martín, G. B. (2014). Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la eseñanza de la prosodia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, *3*, 7-29.

McAllister, R., Flege, J. R., & Piske, T. (2002). The influence of L1 on the acquisition of Swedish quanitity by native speakers of Spanish, English and Estonian. *Journal of Phonetics, 30*(2), 229-258. https://doi.org/10.1006/jpho.2002.0174

Mennen, I., & de Leeuw, E. (2014). Beyond segments: Prosody in SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 36*, 183-194. https://doi.org/10.1017/S0272263114000138

Missaglia, F. (2007). Prosodic training for adult Italian learners of German: the Contrastive Prosody Method. In J. Trouvain & U. Gut (Eds.), *Non-Native*

Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice (pp. 236-258). De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110198751.2.237

Moon, H., & Magne, C. (2015). Noun/verb distinction in English stress homographs: an ERP study. *NeuroReport, 26*, 753-757. https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000000417

Niebuhr, O. (2021). Computer-assisted prosody training: Improving public speakers' vocal charisma with the Web-Pitcher. *Revista da Abralin, 20*(1), Article 1809. https://doi.org/10.25189/rabalin.v20i1.1809

Novén, M. (2021). *Brain anatomical correlates of perceptual phonological proficiency and language learning aptitude*. (PhD thesis, Lund University).

Okuno, T., & Hardison, D. M. (2016). Perception-production link in L2 Japanese vowel duration: Training with technology. *Language Learning & Technology, 20*(2), 61-80. http://doi.org/10125/44461

Osterhout, L., & Holcomb, P. J. (1992). Event-related brain potentials elicited by syntactic anomaly. *Journal of Memory and Language, 31*, 785-806. https://doi.org/10.1016/0749-596X(92)90039-Z

Osterhout, L., & Mobley, L. A. (1995). Event-Related Brain Potentials Elicited by Failure to Agree. *Journal of Memory and Language, 34*(6), 739-773. https://doi.org/10.1006/jmla.1995.1033

Rehrig, G. L. (2017). *Acoustic correlates of syntax in sentence production and comprehension*. (PhD thesis, Rutgers University).

Riad, T. (2018). Uttalsundervisning för unga. In Skolverket, *Nyanländas språkutveckling*.

Riad, T. (1998). The origin of Scandinavian tone accents. *Diachronica, 15*(1), 63-98. https://doi.org/10.1075/dia.15.1.04ria

Rischel, J. (1963). Morphemic tone and word tone in Eastern Norwegian. *Phonetica, 10*, 154-164. https://doi.org/10.1159/000258166

Roll, M. (2015). A neurolinguistic study of South Swedish word accents: Electrical brain potentials in nouns and verbs. *Nordic Journal of Linguistics, 38*(2), 149-162. https://doi.org/10.1017/S0332586515000189

Roll, M. (2022). The predictive function of Swedish word accents. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 910787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910787

Roll, M., Gosselke, S., Lindgren, M., & Horne, M. (2013). Time-driven effects on processing grammatical agreement. Frontiers in Psychology, 4(1004), 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01004

Roll, M., Horne, M., & Lindgren, M. (2010). Word accents and morphology - ERPs of Swedish word processing. *Brain Research, 1330*, 114-123. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.03.020

Roll, M., Lindgren, M., & Horne, M. (2011). Activating without Inhibiting: Left-edge boundary tones and syntactic processing. *Journal of Cognitive Neuroscience, 23*(5), 1170–1179. https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21430

Roll, M., Söderström, P., & Horne, M. (2013). Word-stem tones cue suffixes in the brain. *Brain Research, 1520*, 116-120. https://doi.org/10.1016/j.brainres.2013.05.013

Roll, M., Söderström, P., Frid, J., Mannfolk, P., & Horne, M. (2017). Forehearing words: Pre-activation of word endings at word onset. Neuroscience Letters, 658, 57-61. https://doi.org/10.1016/j.neulet.2017.08.030

Roll, M., Söderström, P., Mannfolk, P., Shtyrov, Y., Johansson, M., van Westen, D., & Horne, M. (2015). Word tones cueing morphosyntactic structure: Neuroanatomical substrates and activation time-course assessed by EEG and fMRI. *Brain & Language, 150*, 14-21. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.07.009

Romanelli, S., Menegotto, A. C., & Smyth, R. (2015). Effects of training and a study abroad program for L1 English late learners of Spanish. *Journal of Second Language Pronunciation, 1*(2), 181-210. https://doi.org/10.1075/jslp.1.2.03rom

Saalfeld, A. K. (2012). Teaching L2 Spanish stress. *Foreign Language Annals, 49*(2), 283-303. https://doi.org/10.111/j.1944-9720.2012.01191.x

Sagarra, N., & Casillas, J. V. (2018). Suprasegmental information cues morphological anticipation during L1/L2 lexical access. *Journal of Second Language Studies, 1*(1), 31-59. https://doi.org/10.1075/jsls.17026.sag

Schremm, A., Hed, A., Horne, M., & Roll, M. (2017). Training predictive L2 processing with a digital game: Prototype promotes acquisition of anticipatory use of tone-suffix associations. *Computers & Education, 114*, 206-221. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.006

Schremm, A., Söderström, P., Horne, M., & Roll, M. (2016). Implicit acquisition of tone-suffix connections in L2 learners of Swedish. *The Mental Lexicon, 11*(1), 55-75. https://doi.org/10.1075/ml.11.1.03sch

Schwab, S., & Goldman, J.-P. (2018). MIAPARLE: Online training for discrimination and production of stress contrasts. *Proceedings Speech Prosody 2018*, 572-576. https://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2018-116

Sereno, J. A., & Jongman, A. (1995). Acoustic Correlates of Grammatical Class. *Language and Speech, 38*(1), 57-76. https://doi.org/10.1177/002383099503800103

Shtyrov, Y., & Lenzen, M. (2017). First-pass neocortical processing of spoken language takes only 30 msec: Electrophysiological evidence.

Cognitive Neuroscience, 8(1), 24-38. https://doi.org/10.1080/17588928.2016.1156663

Söderström, P., Horne, M., Frid, J., & Roll, M. (2016). Pre-activation negativity (PrAN) in brain potentials to unfolding words. *Frontiers in Human Neuroscience, 10*, Article 512, 1-11. https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00512

Söderström, P., Horne, M., Mannfolk, P., van Westen, D., & Roll, M. (2017). Tone-grammar association within words: Concurrent ERP and fMRI show rapid neural pre-activation and involvement of left inferior frontal gyrus in pseudoword processing, *Brain and Language, 174*, 119-126. https://doi.org/10.1016/j.bandl.2017.08.004

Söderström, P., Horne, M., & Roll, M. (2017). Stem tones pre-activate suffixes in the brain. *Journal of Psycholinguistic Research, 46*(2), 371-380. https://doi.org/10.1007/s10936-016-9434-2

Söderström, P., Roll, M., & Horne, M. (2012). Processing morphologically conditioned word accents. The Mental Lexicon, 7(1), 77-89. https://doi.org/10.1075/ml.7.1.04soe

Schachtenhaufen, R. (2013). *Fonetisk reduktion i dansk*, (Ph.D. serie No. 15.2013). [Doctoral dissertation, Copenhagen Business School].

Speer, S., & Allison, B. (2006). Prosody. In M. J. Traxler, & M. A. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2nd ed., pp. 505-537). Academic Press.

Thomson, R. I. (2011). Computer-assisted pronunciation training: Targeting second language vowel perception improves pronunciation. *CALICO Journal, 28*(3), 744-765.

Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody: Studies in perception and production.* (PhD thesis, Stockholm University).

Vies, C. Z., & Gosselke Berthelsen, S. (in press). Processing Danish nouns with stød-alternating stems. *Proceedings of the 13th International Conference of Nordic Prosody.*

Wichmann, A., & Blakemore, D. (2006). The prosody-pragmatics interface. *Journal of pragmatics, 38*, 1537-1541. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.02.009

Yenkimaleki, M. (2021). Prosody training benefits in perception vs. production skills in simultaneous interpreting: An experimental study. *Dutch Journal of Applied Linguistics, 10*. https://doi.org/10.51751/dujal9888

Contact

Sabine Gosselke Berthelsen
sabine.gosselke_berthelsen@ling.lu.se

Mikael Roll
mikael.roll@ling.lu.se

Please cite as:

Gosselke Berthelsen, S., & Roll, M. (2023) Computer-aided L2 prosody acquisition and its potential in second language learning. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 157–182). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 183–201
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Changing treatments: Patient responses to doctors downgrading their medical authority

Moa Hagafors[1,2]

[1]ICAR Laboratory (UMR 5191), [2]Université Lumière Lyon 2

Abstract

In conversation analytical research, doctors have been shown to formulate the different parts of the medical consultations, such as the treatment recommendation, in a way that more or less includes the patients in the process. Doctors' medical authority and patient agency are thus key notions to consider in the sequential unfolding of the decisions taken throughout the consultation. Aiming to study the patients' reception of doctors downgrading their authority in addressing possible treatment changes in Swedish and English medical interactions, the article shows that patients either align with the shared responsibility by accepting or resisting a treatment proposition, or disalign with it by orienting to the doctor's medical authority and refusing to claim patient agency. It is proposed that this difference is connected to the way doctors address the topic and the amount of authority they attribute to the patient. Propositions giving patients a moderate amount of responsibility seem preferable over open questions entailing a greater commitment, if one wishes to promote patient agency.

Introduction[1]

Formulations of different parts of medical consultations have received considerable attention in conversation analysis. Peräkylä (1998) has shown how previous research (Byrne & Long [1976] 1984; Freidson 1970; Heath, 1992, cited in Peräkylä) suggests that doctors fully rely on their own authority and therefore do not need to "sell" or motivate their diagnosis to the patients. However, Peräkylä himself demonstrates how on the contrary doctors in more recent days do not always simply *state* their diagnosis, but tend to display the way in which they have acquired their knowledge by referring to for example their observations. In doing so, they present themselves as accountable and thus

counterbalance their medical authority, presenting the diagnostic process as no longer belonging exclusively to the medical domain but also being accessible to the patients. When it comes to treatment recommendations, Stivers et al. (2017; Stivers & Barnes, 2018) show that these can take the form of five different social actions, namely pronouncements, suggestions, proposals, offers and assertions[2]. Several of these leave room for the patient to accept, resist or refuse. Stivers (2006) does indeed stress that treatment decisions are a matter of negotiation between physicians and patients, where the physicians rely on the patient's acceptance for the treatment recommendation to be established, which is in line with several studies that have underlined the important role and agency of patients in treatment decisions (Bergen et al., 2017; Costello & Roberts, 2001; Koenig, 2011; Stivers, 2002, 2005, 2006; Stokoe et al., 2020, etc.). Lindström and Weatherall (2015) more specifically illustrate that physicians and patients orient to their own and each other's deontic and epistemic authority when proposing treatments in the physicians' case, and accepting or refusing the propositions in the patients' case. They refer to Stevanovic and Peräkylä's (2012) distinction between deontic authority as being "about *determining* how the world 'ought to be'", and epistemic authority as being "about *knowing* how the world 'is'" (p. 298). As Lindström and Weatherall make clear, the patients' deontic authority is related to the fact that, with the current patient-centred approach, they are both expected to and have the right to actively participate in the treatment decision. Although medical interactions are typically seen as asymmetrical (Drew & Heritage, 1992; Mondada & Keel, 2017), partly due to the uneven distribution of knowledge between the participants, it would of course be a mistake to assume that the doctor detains all knowledge and the patient none. The physician does have a particular "professional vision", that is, "socially organized ways of seeing and understanding events that are answerable to the distinctive interests of a particular social group" (Goodwin, 2018, p. 408), in this case the medical corps, but as Heritage (2013) points out, both doctors and patients are knowing participants in the consultation: the doctor with their "epistemics of expertise", resulting from their training and professional practice, and the patient with their "epistemics of experience", relating to their experience of the condition and the different facets of living with it. In the different parts of the medical visit, one or the other may thus be of greater importance, and in deciding upon a new treatment, both the professional vision on the different options available and the layman's perception of past treatments come into play.

The question of authority is thus a complex matter that is sequentially negotiated in the medical visit. Participants may claim authority, for example by referring to their knowledge or clearly asserting what needs to be done, but they may also downgrade their authority in different ways. One strategy is to hedge, that is, to "reduce the force or truth of an utterance" (Kaltenböck et al., 2010), with, for example, approximators such as "sort of" and "a little bit", or epistemic downgraders like "I think" and "possibly". A participant may also use other techniques to attenuate what Heritage (2012, 2013) refers to as their *epistemic status*, defined as a speaker's positioning on an epistemic gradient between more knowledgeable (K+) and less knowledgeable (K-). As Heritage shows, different formulations may result in different positionings of the speakers on this epistemic gradient. Saying "You are married" to someone creates a fairly levelled gradient, where, while the interlocutor has the first-hand information on the topic and therefore is more knowledgeable, both speakers apparently are informed on the subject. On the other hand, asking "Are you married?" creates a steeper gradient between the two speakers, where the interlocutor seemingly is significantly more knowledgeable than the person asking the question. Another form of question such as "You are married, aren't you?" would create a gradient whose steepness would be somewhere in between that of the two other formulations. Not only hedges but also the structure of the turn may thus come into play in the claim or downgrading of a participant's authority.

What is of interest in this article is patients' reception of doctors downgrading their authority in these different ways when addressing a possible treatment change. Two key notions when looking at a participant's reception of a turn are those of *alignment* and *affiliation*, which, according to Stivers et al.'s (2011) definition, respectively concern the participant's cooperation on a structural and on an affective level. While an aligning response "match[es] the formal design preference of the [prior speaker's] turn", an affiliative response "match[es] the prior speaker's evaluative stance". Moreover, according to the same definition, an aligning response also "accept[s] the presuppositions and terms of the proposed action or activity" (p. 21), such as the distribution of authority between the participants. The aim of this paper is to study whether the patients align with the doctors' reduced authority and claim authority of their own, or if they react in other ways. By analysing three examples with three different forms of patient responses, the hope is to contribute to a better understanding of how reduced medical authority relates to patient agency.

Data and methodology

The data consist of two corpora of medical interactions recorded in Sweden, in the first case, and England, in the second case. The Swedish one consists of nine video-recorded consultations, of a total of five hours, with patients who have or are suspected to have a rheumatic disease. The recordings were collected by Melander Marttala (1995) in three different contexts: registration visits at a rehabilitation clinic, referred first visits and follow-up visits. The doctors are in all cases either specialised in rheumatological diseases or under further training. The English corpus contains thirteen audio-recordings of a total of about 90 minutes, collected for the Audio British National Corpus (Audio BNC; Coleman et al., 2012), which all consist of consultations with a general practitioner. The conditions of the patients are of different natures (both physical and mental), and for several patients the doctor is their attending physician. Both the Swedish and the English recordings were transcribed within their respective projects, but in an attempt to homogenise the transcriptions of the extracts presented here and add more precision (especially in terms of overlaps, pauses and multimodality), I have re-transcribed them based on the transcription systems developed by Jefferson (2004) and Mondada (2018)[3].

The Swedish consultations were recorded between 1989 and 1992, and the English ones in 1993, thus during the transition period towards the more patient-centred approach which has since then more generally been put into place. This surely means that there has been an evolution in medical practice since the time of the recordings, and that the results of this paper therefore are not completely generalisable to contemporary medical interactions. However, the choice of these fairly dated corpora is motivated by a wish to make use of already existing data, something which is at the core of the notion of open science. Also, the fact that the two corpora were constituted in approximately the same period of time increases the comparability between them, and I hope that these results can be used as a basis for future diachronic comparisons.

From the above-mentioned data, I built a collection of nine extracts fulfilling the following criteria: (1) the doctor (and not the patient) addresses the topic of a treatment change, and (2) they downgrade their authority in some way in addressing this treatment change. The notion of *treatment change* is understood in a broad sense and includes any action undertaken in the goal of improving or controlling the patient's condition. It may thus be a question of changing the type or dosage of a medication, or else referring the patient to another expert or

putting in place a lifestyle modification. The term *change* in itself is also used in a general sense according to the different patient profiles, and may include both the introduction of a new treatment for a first-time visitor, and a shift from one type of treatment to another for a more "experienced" patient. In most of the extracts, the topic of a treatment change is addressed in the form of a recommendation, but it can also appear as a more open question directed to the patient. Through conversation analysis of the different addresses and patient responses, it is possible to discern two main sequential patterns in the patients' reception: an aligning one and a disaligning one, which will be developed in the analysis below.

Analysis

Downgrading one's own authority in a conversation typically entails leaving room for the other(s) to take a more active part in the interaction. When this is done by a physician bringing up the topic of a treatment change, it opens up for the patient to have their say on the matter and express any possible preferences. Even though the simple fact of the patient aligning with this relative evening-out of authorities thus constitutes the preferred action, we will see that this does not necessarily correspond to an affiliation with the doctor's suggestion, but that they can claim agency both in accepting and in resisting the proposition. The patient may also disalign with the doctor opening up for an agency claim and refuse to share authority in the treatment decision.

Alignment with the attributed authority

Aligning with the authority attributed by the doctor means accepting to, at least in part, share the responsibility of the treatment decision. In the following two examples, we will see how this responsibility is assumed to different extents and with different goals: to either accept a recommended treatment or resist its execution.

Accepting the treatment

In our first example (Extract 1), the patient chooses to agree with the doctor and accept the treatment. The consultation, taken from the Swedish corpus, is a first-time visit with a specialist by a patient suspected by her general practitioner to have rheumatism, but who is preliminarily diagnosed with arthrosis during her visit. After discussing different blood tests that need to be carried out, the doctor

introduces the question of a possible treatment with a bandage relieving the pressure on the patient's wrists:

Extract 1. LOP14 "artros" (22.45)

```
1   DOC  o:ch eh sen kan vi väl, (0.4) höra med arbetsterapeuten om det
         and er then we can PTCL "RIGHT" (0.4) see with the occupational
         therapist if there
2        inte e nåt: eh bandage eller nånting du kan få .h att använda
         isn't some er bandage or something that you can get .h to use
3        som *avlastar. när du* har mera besvär
         which relieves the pressure when you have more difficulties
    pat      *slight nod      *
4        *(1.5)     *
    pat  *deeper nod*
```

In suggesting that they check with the occupational therapist if the patient can get a bandage or something, the doctor opens up with several hesitation markers in line 1: an elongated *o:ch* ('and') and the filler *eh*, before suspending the actual proposal with a (0.4) pause. This is accompanied by the particle *väl* which both expresses an uncertainty about the entire verb phrase in which it is inserted and, in a way similar to the English tag question *right*, projects a confirmation from the patient. Not only is the patient included in the action that is to be proposed with the inclusive pronoun *vi* ('we') preceding the particle, but *väl* thus also establishes her as being a part of the decision-making and of the judgment of the do-ability of the action that is to be suggested. To relate back to Stivers et al.'s (2017) five social actions, it can be concluded that the doctor "specifically invites the endorsement or the collaboration of the patient" (p. 14), implying that this recommendation corresponds to a *proposal,* that is, a recommendation instigated by the physician where the decision-making is treated as being shared between the patient and the doctor. In pronouncing the actual proposal, to check with the occupational therapist if the patient can get a bandage or something similar (*höra med arbetsterapeuten om det inte e nåt: eh bandage eller nånting du kan få*, lines 1-2), the doctor once again shares her responsibility and expresses uncertainty. The accountability of the final decision is this time shifted to (and not as much shared with) the occupational therapist, to whom she attributes a certain epistemic and deontic authority in depicting her as being the one both capable of judging what would be the right aid to use (thus referring to her colleague's expertise), and of taking the final decision about the treatment choice. The expression of uncertainty here takes place on two different levels: neither is it sure whether there is an appropriate aid available for the patient (there is a need to 'check', *höra*), nor is it certain that a bandage is what the occupational therapist will

propose, which is signalled by the approximators modifying *bandage* (***nåt*** *eh bandage* ***eller nånting***; '**some** eh bandage **or something**'). Furthermore, this kind of alternative (*eller nånting*) also hedges the doctor's proposal in a way that raises the odds of a confirmation on the behalf of the patient: an acceptance would not necessarily imply a commitment to use a bandage, but the patient can confirm and still choose to go with a different kind of support without "breaking her promise" or going against what was decided. Per se, a confirmation of the proposal does not even mean a commitment to use a support, but only an acceptance to consult the occupational therapist. Thanks to the vague formulation of the treatment proposal, the patient would thus not bind herself too much by confirming. It can also be noted that incrementally to this proposition, the doctor adds justifications of why and when such a bandage is useful (*att använda som avlastar. när du har mera besvär*; 'to use which relieves the pressure when you have more difficulties', lines 2-3), which is a way to share her professional vision with the patient and which is in line with Peräkylä's (1998) findings of a tendency amongst doctors to include the patient in the thought process of the diagnostic procedure, even though it is in this case a question of a treatment decision.

Towards the end of the justification, the patient affiliates with the doctor by nodding slightly as the doctor pronounces *avlastar när du* ('relieves the pressure when you') in line 3. After the latter's turn-constructional unit, the patient aligns with the demand for confirmation and accepts the doctor's treatment proposal by a more pronounced nodding. In doing so, she also accepts the shared responsibility and authority attributed to her by the professional. Although the alignment is done in a fairly weak manner (being non-verbalised), the nodding constitutes the only response to the demand for confirmation having introduced the proposal (notably by *väl*) and acts as the second part of this adjacency pair.

Resisting the treatment

The second extract comes from another Swedish consultation, more precisely at the registration unit of a rehabilitation centre for rheumatic patients. The patient in question has suffered from rheumatic issues, mainly in the knees and in the wrists, for 17 years, and enrols the centre for the third summer in a row. The doctor asks if she has already taken part in group treatments for the wrists and the patient answers that she has. However, she questions the need to work on the flexibility of these joints since she was in pain for months after doing so during her previous years at the clinic, and she thus presents a negative stance

towards the wrist treatments mentioned by the physician. After a question from the latter about whether she has already used supporting bandages, to which she answers no, the doctor disaffiliates with the patient's negative stance towards the wrist treatments in initiating her recommendation in Extract 2:

Extract 2. LOP10 "till vilket pris" (10.24)

```
1   DOC  pt #eh::# då kansk:#e# vi i alla fall skulle b- (0.3) bestämma
         pt er then maybe we would still d- (0.3) decide
2        att du får prata igenom de här lite grann med nån
         that you get to talk through this a little bit with some
3        arbetsterapeut (0.2) å titta [på för att]
         occupational therapist (0.2) and look at because
4   PAT                               [ja        ]
                                       yeah
5   DOC  de e många som har stöd å #använda ibland när man gör
         there are many who have support to use sometimes when one does
6        ansträngande saker# (0.7) de de e ju så att- de e bra att ha en
         strenuous things (0.7) it- it is PTCL "AS IS WELL KNOWN" like that
         that it is good to have
7        rörlighet (0.4) i handleden
         flexibility (0.4) in the wrist
8   PAT  ja jo jo visst jag är [fullt med- fullt medveten] om de men de&
         yes yeah yeah sure I am fully aw- fully aware of that but it
9   DOC                        [men men (0.2) men inte   ]
                                but but (0.2) but not
10  PAT  &e t- *till vilket pris              *
         is a- at what cost
    pat        *shakes index finger towards doc*
```

The doctor proposes that the patient talk through the question of treating the wrists with an occupational therapist (lines 1-3). Like in Extract 1, there are a number of visible hesitation markers in the opening of this proposal in line 1, and there are hedges of both epistemic nature (*kansk:e*, 'maybe', and the conditional auxiliary *skulle*) and approximative nature (*lite grann,* 'a little bit', *nån*, 'some'). These downgrade the proposal which, as already mentioned, disaffiliates with the patient's expressed negative opinions towards the treatments that she has previously been assigned: even though she has had this negative experience and has never used supporting bandages, the doctor proposes a meeting that would possibly lead to her having to go with one or both of these options. The disaffiliative nature of this proposition is notably displayed by the concessive adverb *i alla fall* ('still'). Besides downgrading this proposition with hedges, the doctor also, like in Extract 1, includes the patient in the decision making with the pronoun *vi* ('we'), and shares the responsibility with the occupational therapist who would be the one to take the final decision about the treatment. However,

this sharing is not done in the same manner or with the same implication in the two extracts. When it comes to the inclusion of the patient, it can be noted that in Extract 1, the proposition is that 'we' check with the occupational therapist, whereas in Extract 2, it is that 'we' decide that the *patient* gets to talk with the occupational therapist. Consulting the expert colleague is thus a common action in the first case, and something which would ultimately be the patient's responsibility in the second case. Also, given that the recommendation in Extract 2 is part of an argumentative sequence where the patient and the doctor express different opinions on the use of wrist treatments, the recourse to the judgement of a colleague can also be a way for the doctor to increase her authority.

The syntactic structure of the proposal reaches a possible completion at this point (line 3), but is expanded with a cut off *å titta på* ('and look at'), which is left incomplete in favour of an explicative subordinator (*för att*, 'because'). Just like in Extract 1, the speculative nature put in place by the epistemic hedges, as well as the inclusion of the patient in the decision making, signify that the recommendation corresponds to a *proposal* in the words of Stivers et al. (2017) and Stivers and Barnes (2018). As already noted, this recommendation form explicitly calls for an acceptance by the patient, and therefore the non-response at the first possible completion point in line 3 is treated as an absence of an acceptance. The expansion thus constitutes a continued pursuit for answer (Pomerantz, 1984). Part of its beginning (*på för att*, 'at because') is overlapped by a hesitant sounding *ja* ('yeah') on the behalf of the patient. The hesitancy of this affirmative answer is confirmed by the doctor not treating it as an acceptance but continuing to pursue an answer in explaining the use of supporting bandages in line 5. She starts off with an evidential claim that a lot of people use supporting bandages, which turns into a generality with the generic pronoun *man* ('one'): *när man gör ansträngande saker* ('when one does strenuous things', lines 5-6). The doctor thus shares her professional vision and knowledge acquired from other patients with the current patient and includes her in her reasoning, while deploying the argument of patients frequently using these bandages as support for her argumentation. There is another possible completion point after this (line 6), and the lack of reaction by the patient is once again treated as an absence of an acceptance, or at least an absence of a comprehension of the utility of the treatment, which provokes another pursuit for an answer. The doctor presents general knowledge, that is, another form of an argument, about the utility of the mentioned treatments, saying that it is good to have a certain mobility in the wrist. In doing so, she explicitly appeals to common ground with the modal particle *ju*.

In one way, this particle presents the patient as knowing, affirming that she does have this information already, and, at the same time, it challenges the patient and expresses that she has "failed to take into account shared knowledge", as has been demonstrated to be the case when *ju* is used in answers to questions in Swedish and Danish (Heinemann et al., 2011, p. 107). The possession of this knowledge is backed up by the patient herself (*ja jo jo visst jag är fullt med- fullt medveten om det*, 'yes yeah yeah sure I am fully aw- fully aware of that', line 8), and is incorporated into a 'yes but' construction resisting the proposition through a questioning of its well-foundedness: *men de e t- till vilket pris* ('but it is a- at what cost', line 10). This turn corresponds to one of the 'yes but' constructions put forward by Steensig and Asmuß (2015) in that it constitutes a disagreeing action after a suggestion with a clear preference for acceptance. The authors differentiate between what they call simple 'yes but' constructions which "innocently" update the previous speaker with new information and accordingly typically display no dispreference markers, and complex 'yes but' constructions which are more socially problematic and focus on a difference in points of view in addressing "a potentially morally problematic lack of knowledge, something which prior speaker ought to have known" (p. 358). The 'yes but' construction in Extract 2 clearly corresponds to the latter, and its conflictive nature is further underlined by the patient's gesture: while pronouncing *till vilket pris* ('at what cost'), she raises her index finger and agitates it toward the doctor in a correcting manner. Verbally and non-verbally, she challenges the rationality of the doctor's thinking in reminding her of something that she has failed to keep in mind: although the patient's wrists became more flexible after taking part in previous group treatments, they hurt for months afterwards. The patient thus orients to her expertise of experience, and there is an explicit clash between her point of view and the point of view of the doctor which is based on a professional vision and expertise.

We thus have another example of when the doctor downgrades her authority by presenting the recommendation as speculative, shifting the final decision to her expert colleague and inviting the patient to have her say in the matter. Although Extract 2 differs from Extract 1 in that the patient here clearly resists the proposal, they have in common the fact that the patients assume the shared responsibility put in place by the doctor by responding to her demand for confirmation and thus taking an active part in the treatment decision. This is, as we have seen, done at different strengths in the two extracts: whereas the patient in Extract 1 merely nods to express her acceptance, the patient in Extract 2 clearly

positions herself in the question both verbally and multimodally. This could possibly be explained by the difference in experience between the two patients. Patient 1 is a first-time visitor and has not yet received an official diagnosis. Patient 2, on the other hand, is an experienced patient who has not only suffered from rheumatism for 17 years, but is also situated in another context: she participates in the consultation as a part of a registration process at the rehabilitation centre where she has already tried several different treatments. It can thus be assumed that she knows more not only about what works for her and what is at stake, but also about how to behave in a medical consultation to get what she desires. The sequential context is also of great importance since Extract 2 follows an already started disagreement between the doctor and the patient, with which the resisting response is thus in line.

Disaligning with the attributed authority

Even though the majority of the examples from our collection constitutes recommendations where the patient accepts to share the responsibility of the treatment decision in the two ways we have seen above, there are also some cases where the doctor does not address the topic of a treatment change in the form of a recommendation but by pronouncing an open-ended question about the patient's preferences, and where the patient disaligns with the shared responsibility, as we shall see in the following example. In Extract 3, taken from the British corpus, the patient consults her general practitioner about the panic attacks for which she has been taking medication prescribed by the doctor in question for a certain period of time. She explains that she only takes them when she needs to, and not on a regular basis. After having recounted her recent experience, the doctor asks what she wants to do about the medication she is currently taking in Extract 3:

Extract 3. Eng-med-4 "panicky" (01.43)

```
1  DOC  what do you want to do about the:se. be[cause, ]
2  PAT                                         [↑WELL, ] (.)
3       [well what do you thi-]
4  DOC  [do you               ] find they wo:rk
5  PAT  w- well do you think they're al:right I mean [er:         ]
6  DOC                                               [are they he-]
7       are they helping you. °when you take them°.
8  PAT  ↑WELL they er they they're helping me
9  DOC  yeah
10 PAT  but they're apt to make me feel a bit (0.2) ↓I suppose that's
11      what they're fo:r a bit docile like you know what I m(hh)ean
```

The doctor implicitly brings up the matter of a possible treatment change by the means of a question about what the patient wants to do about her medication in line 1. This manner of bringing up a treatment change is rare in this corpus and differs from the first two extracts, which are much more representative for the collected data. The exceptional nature primarily concerns the openness of the inquiry: there is a lack of a recommendation in relation to which the patient can position herself and the open-endedness of the question calls for an answer that is more elaborate than a *yes* or *no*. The doctor here gives more agency to the patient than the ones in the other extracts, and opens up for a proposition on her behalf. The preferred responsive action would be an answer to the question, but ↑*WELL,* in line 2 identifies a trouble source in the doctor's prior turn and signals an upcoming dispreferred action, which is indeed what follows in line 3 where the patient returns the question by asking what the doctor thinks. The trouble seems to lie in her capability to judge the efficiency of the medication based on her experience with it, and thus in the authority attributed to her, since her question asks for the doctor's opinion and orients to his professional authority.

Following the identification of the trouble source in line 2, the doctor continues his pursuit for an answer by performing a repair in line 4 in the form of a new more specific and closed-ended question orienting to the patient's experience: *do you find they wo:rk*. He thus guides the patient and specifies what needs to be known (whether the medication works) in order to reply to the first question (if they work, there is possibly no need for change; if they do not work, an alternative needs to be found). We then find the same pattern repeating itself, with the patient following up with an identification of the doctor's new question as a trouble source and a dispreferred action in the form of a returning question (*w-well do you think they're al:right I mean*).

Again, in lines 6-7, the doctor repairs by asking a new question, which this time is a reformulation of the last question (*are they helping you when you take them*). The patient aligns by providing an answer to this last question and sharing her experience of the medication. The ↑*WELL* in this turn signals a trouble source on another level: the trouble no longer lies in her authority in answering the question, but in the fact that the question of whether or not the pills are helping her fails to seize the entirety of her experience with them. This is expressed by the *but*-construction following her response, which, similarly to the *yes but*-construction found in Extract 2, presents information that the doctor has failed to take into account: even though they are helping her, they do make her feel

docile like (line 11). In answering, the patient orients to her epistemics of experience and performs the preferred action following the doctor's last turn. However, this does not answer the initial question in line 1, and despite orienting to her own epistemic authority (although in a downgraded fashion, by epistemic hedges such as *I suppose* and *you know what I m(hh)ean*) as well as to her authority to answer questions, she manages to avoid the deontic authority to decide or propose what needs to be done with her treatment. Instead, she presents all possibly relevant information to the doctor so that *he* can decide based on this.

In contrast with the first two examples, the patient does not accept the doctor's inclusion of her in the decision-making process but avoids all agency and gives back the authority to the practitioner, perpetrating a power asymmetry between the two. There is thus a conflict between the doctor's orientation to patient agency and epistemics of experience, and the patient's orientation to the doctor's professional vision and authority. This conflict is not present in the first two extracts where the patients both align with the shared responsibility put in place by the doctor and accept enough agency to partake in the establishment of the treatment change.

Concluding remarks

We have thus seen two response scenarios to doctors reducing their authority and inviting the patients to participate in the decision about a possible treatment change. In the first scenario, the patients accept the agency attributed to them and participate as active members, either by accepting or resisting the treatment proposition. In the second scenario, the patient refuses the responsibility attributed to her by the doctor and disaligns with the given authority.

As we have seen, the way in which the doctors diminish their authority in the two cases varies. In the two examples of the first scenario, the doctors present a possible treatment in relation to which the patients are invited to position themselves. Just like in Peräkylä's (1998) findings concerning the diagnostic phase, the physicians let the patients in on their reasoning and make at least part of the medical knowledge accessible to them. The treatment option is furthermore introduced in a more or less hesitative and hedged manner, allowing the patients to have a say in the matter and endorse or question the proposition. In both cases, it is also formulated in a way that diminishes the commitment of a potential acceptance by presenting it as being subject to exterior factors that

may possibly change the final outcome (such as the availability of the treatment and the opinion of an occupational therapist). Despite the downgrading of the recommendations, their content is, however, clear to the patients, whereas, in the example of the second scenario, the proposition to change treatments is more implicit and the doctor presents the patient with the possibility to openly express her wish. Indeed, there is no actual formulation of a recommendation but the implied proposition to reconsider the current treatment is situated outside of the scope of the treatment recommendation and thus the five social actions associated with it (pronouncement, suggestion, proposal, offer, assertion) (Stivers et al., 2017; Stivers & Barnes, 2018). By asking the patient to give him her opinion without offering her any option to position herself against, the doctor thus gives her the authority to take an active and independent part in the consultation and to make a treatment proposition of her own.

The extent to which the doctors orient to the patients' agency in the two scenarios consequently differs: the patients in the first two examples receive a medically endorsed proposal to take into consideration while the third one has no explicit point of reference to depart from. Being asked to judge oneself what may be a plausible option thus entails a more important attribution of authority by the doctor and corresponds to a higher risk in the interaction. This may explain why patients being addressed a proposal align more with this attribution than the patient being asked an open question. If the goal is to increase patient agency in treatment decisions, it then seems plausible to assume that a proposition form such as a proposal (Stivers et al., 2017; Stivers & Barnes, 2018), showing what is possible from a professional point of view while giving the patient a chance to engage, is preferable over open questions where the patient has no medical expertise to fall back on.

It is also important to note that the outcome of the different treatment discussions may be influenced by factors such as the identity of the patient, the type and purpose of the consultation, and the condition for which medical care has been sought. One can expect a patient's experience of their condition to be of high importance in the agency they display: someone who has suffered from their condition for a long time is probably more knowledgeable about their disease and what treatments work than someone who goes to the doctor for their symptoms for the first time. The former may hence be more prone to rely on their epistemics of experience and express their preferences. However, this would suggest that there would be a resemblance in the agency of the patients in

Extracts 2 and 3, who both have a long history with their conditions and have tried different treatments, which is not the case. This might on the other hand be explained by the sensitivity of their respective conditions. The patient in Extract 3 consults for a mental issue, namely panic attacks, which is of a more taboo and stigmatised nature than physical conditions such as rheumatism. The fact that there is less general knowledge available on mental issues (especially at the time of the recordings, in the early 1990s) and that it may be harder to evaluate and distinguish one's symptoms in this domain may thus come into play. Something that may also affect the alignment with the authority attributed by the doctor is the reason for the visit, and it would be interesting to examine the significance of the fact that the main objective of the patients in Extracts 1, 2 and 3 is to get a diagnosis (where the patient presumably discovers a new set of practices related to her condition), register at a rehabilitation centre specifically to get new treatments (where there are certain expectations on behalf of the patient) and to get a new prescription (where a treatment change may not be not expected), respectively.

Notes

1. The author is grateful to the ASLAN project (ANR-10-LABX-0081) of the Université de Lyon, for its financial support within the French program "Investments for the Future" operated by the National Research Agency (ANR).
2. The following examples and definitions of each of the social actions are borrowed from Stivers and Barnes (2018, p. 1333). In *pronouncements*, the physician presents the recommendation as already determined (as in "I'll start you on X"). When it comes to *suggestions* and *proposals*, the physician is the instigator of the recommendation, but whereas with the *suggestion* the doctor "treats patient as decision maker and medication as optional" (as with "You could try X"), the decision-making is "treated as shared by doctor and patient" in the *proposal* and the recommendation is highlighted as speculative ("Let's try X and see how that goes"). In the *offer*, the "physician treats patient as having instigated recommendation and as the decision maker, thus treating medication as having been occasioned" (as in "Would you like me to give you X"), and, finally, with an *assertion*, "physician asserts a generalization about a treatment's benefit implying a recommendation but not proffering an overt directive" (as is the case in "X is good for this").

3. The transcriptions of the three extracts are inspired by the transcription conventions developed by Jefferson (2004) and Mondada (2018). Table 1 below shows an overview of the transcription key.

Table 1. Transcription key

[word]	Overlapping turns of talk	.	Final falling intonation
(.)	Pause of <0.2 seconds	,	Slight rising intonation
(0.3)	Pause longer than 0.2 seconds in seconds	?	Sharp rising intonation
.h, h	Inbreath, outbreath	↑,↓	High pitch, low pitch
Wor-	Cut-off	°word°	Pronounced quietly
:	Prolonged vowel or consonant	#word#	Creaky voice
word	Stress	pat	Participant doing embodied action
&	Multi-line turn cut off by overlap (marked at the end of the line where the turn is cut off and at the beginning of the line where the turn resumes)	*word* *nod *	Delimitation of embodied action synchronised with corresponding stretches of talk or pause

References

Bergen, C., Stivers, T., Barnes, R. K., Heritage, J., McCabe, R., Thompson, L., & Toerien, M. (2018). Closing the deal: A cross-cultural comparison of treatment resistance. *Health Communication*, *33*(11), 1377–1388. https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1350917

Coleman, J., Baghai-Ravary, L., Pybus, J., & Grau, S. (2012). *Audio BNC: The audio edition of the Spoken British National Corpus*. Phonetics Laboratory, University of Oxford. http://www.phon.ox.ac.uk/AudioBNC

Costello, B. A., & Roberts, F. (2009). Medical recommendations as joint social practice. *Health Communication*, *13*(3), 241–160. https://doi.org/10.1207/S15327027HC1303_2

Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/S0047404500020844

Goodwin, C. (2018). *Co-operative action*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781139016735

Heinemann, T., Lindström, A., & Steensig, J. (2011). Addressing epistemic incongruence in question-answer sequences through the use of epistemic adverbs. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of*

knowledge in conversation (pp. 107–130). Cambridge University Press. doi:10.1017 /CBO9780511921674.006

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(1), 1–29. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684

Heritage, J. (2013). Epistemics in conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 370–394). Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch18

Jefferson, G. (2004). Glossary transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation.* (pp. 13–31). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef

Kaltenböck, G., Mihatsch, W., & Schneider, S. (2010). Introduction. In G. Kaltenböck, W. Mihatsch & S. Schneider (Eds.), *New approaches to hedging* (1st ed). Emerald.

Koenig, C. J. (2011). Patient resistance as agency in treatment decisions. *Social Science & Medicine*, *72*(7), 1105–1114. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.02.010

Lindström, A., & Weatherall, A. (2015). Orientations to epistemics and deontics in treatment discussions. *Journal of Pragmatics*, *78*, 39–53. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.01.005

Melander Marttala, U. (1995). *Innehåll och perspektiv i samtal mellan läkare och patient: En språklig och samtalsanalytisk undersökning* [PhD Dissertation]. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet. http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:545708/FULLTEXT01.pdf

Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, *51*(1), 85–106. https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878

Mondada, L., & Keel, S. (2017). Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle. In L. Mondada & S. Keel (Eds.), *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle* (pp. 9–47). L'Harmattan.

Peräkylä, A. (1998). Authority and accountability: The delivery of diagnosis in primary health care. *Social Psychology Quarterly*, *61*(4), 301–320. https://doi.org/10.2307/2787032

Pomerantz, A. (1985). Pursuing a response. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 152–164). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.011

Steensig, J., & Asmuß, B. (2005). Notes on disaligning 'yes but' initiated utterances in Danish and German conversations: Two construction types for dispreferred responses. In A. Hakulinen & M. Selting (Eds.), *Syntax and lexis in conversation: Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction* (pp. 349–373). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/sidag.17.17ste

Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, *45*(3), 297–321. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260

Stivers, T. (2002). Participating in decisions about treatment: Overt parent pressure for antibiotic medication in pediatric encounters. *Social Science & Medicine*, *54*(7), 1111–1130. https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00085-5

Stivers, T. (2005). Parent resistance to physicians' treatment recommendations: one resource for initiating a negotiation of the treatment decision. *Health Communication*, *18*(1), 41–74. https://doi.org/10.1207/s15327027hc1801_3

Stivers, T. (2006). Treatment decisions: Negotiations between doctors and patients in acute care encounters. In J. Heritage & D. W. Maynard (Eds.), *Communication in medical care* (pp. 279–312). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511607172.012

Stivers, T., & Barnes, R. K. (2018). Treatment recommendation actions, contingencies, and responses: An introduction. *Health Communication*, *33*(11), 1331–1334. https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1350914

Stivers, T., Heritage, J., Barnes, R. K., McCabe, R., Thompson, L., & Toerien, M. (2017). Treatment recommendations as actions. *Health Communication*, *33*(11), 1335–1344. https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1350913

Stivers, T., Mondada, L., & Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. In T. Stivers, L. Mondada & J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 3–24). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511921674.002

Stokoe, E., Humă, B., Sikveland, R. O., & Kevoe-Feldman, H. (2020). When delayed responses are productive: Being persuaded following resistance in conversation. *Journal of Pragmatics*, *155*, 70–82. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.10.001

Contact

Moa Hagafors
moa.hagafors@ens-lyon.fr

Please cite as:

Hagafors, M. (2023). Changing treatments: Patient responses to doctors downgrading their medical authority. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 183–201). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 202–222
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Förändringens ord: Samtidshistoriska nyord om miljö, klimat och omställning

Linnea Hanell[1,2]

[1]Språkrådet vid Institutet för språk och folkminnen, [2]Stockholms universitet

Abstract

Artikeln presenterar en studie om ord och fraser kopplade till ekologisk hållbarhet, som listats i nyordslistor publicerade av Språkrådet och dess föregångare åren 1986–2021. Resultaten visar att 132 av de 1 533 nyord som hittills publicerats i listorna går att koppla till området. Dessa ord analyseras vidare med hänsyn till hur uppkomsten av hållbarhetsnyord i listorna relaterar till samhällsdebattens idékonjunkturer, vad hållbarhetsnyorden typiskt betecknar, samt vilka hållbarhetsnyord som får störst spridning. Syftet med studien är ytterst att bidra till en diskussion om språkets roll i hållbar utveckling.

Inledning

De senaste decennierna har förändringar skett med jordens ekosystem och atmosfär som saknar motstycke i planetens historia: så vitt vi vet har en art aldrig förr medvetet (om än oavsiktligt) bidragit till att förstöra livsbetingelser på global skala, så som nu sker. Den pågående antropogena krisen för såväl planetens biologiska mångfald som dess klimatsystem har fått FN:s generalsekreterare António Guterres att beskriva människans beteende som ett ”krig mot naturen”.[1] Samtidigt har människans ökande uppmärksamhet på dessa problem under de senaste decennierna lett till ett växande offentligt samtal såväl om miljö och klimat i sig, som om potentiella samhällsomställningar för att styra världen mot en mer hållbar utveckling.

Den här artikeln handlar om hållbarhetsrelaterade nyord, förstått som nya ord på området miljö, klimat och omställning. Det är ord som på olika sätt relaterar till de senaste decenniernas offentliga samtal om ekologisk hållbarhet. Avsikten i denna artikel är att på empirisk grund identifiera och beskriva framträdande

nyord på hållbarhetsområdet, för att därefter analysera hur uppkomsten av hållbarhetsnyord i nyordslistorna relaterar till samhällsdebattens idékonjunkturer, vad hållbarhetsnyorden typiskt betecknar, samt vilka hållbarhetsnyord som får störst spridning. Syftet med studien är ytterst att bidra till en diskussion om språkets roll i hållbar utveckling, och artikeln avslutas därför med en diskussion om olika sätt som ett hållbarhetsnyord kan förhålla sig till verkligheten.

Bakgrund: nyord och studier om miljö- och klimatord

I denna artikel används termen *nyord* för att beteckna ett nytt ord eller en ny fras i ett visst språk. Ordet eller frasen kan ha bildats nyligen, eller nyligen ha fått en förändrad betydelse. Vad som räknas som *nytt* varierar givetvis, men vanligen handlar det om ord eller fraser som uppkommit mindre än fem år tidigare. I internationell litteratur används i sammanhanget ofta termer som på svenska skulle motsvaras av *neologism* (t.ex. Balnat & Gérard, 2021, 2022; Jamet & Terry, 2018) eller *lexikal innovation* (t.ex. Gasparri, 2022), men i denna artikel används termen *nyord*, eftersom det är den benämning som används i materialet (mer om det nedan).

Åtminstone sedan 1990-talet har språkvetare studerat ord kopplade till klimat och miljö, ofta inom ramen för det framväxande fältet ekolingvistik (Fill & Mühlhäusler, 2001; Fill & Penz, 2018; Ponton & Sokół, 2022) (även om det fanns framträdande förlöpare också tidigare; se t.ex. Haugen, 1972). Ett startskott för många forskare var den ”utmaning till den tillämpade språkvetenskapen” som Michael Halliday presenterade vid sin plenarföreläsning vid AILA-konferensen i Thessaloníki 1990 (Halliday, 1990). Under rubriken *New ways of meaning* uppmanade Halliday till kritiska analyser av den tillväxtideologi som han menade finns inbyggd i språket, och som han kallade för *growthism*. Argumentet var att språket (eller lexikogrammatiken, med Hallidays mer specifika terminologi) formar upplevelser och transformerar våra upplevelser till betydelser, och att den tillämpade språkvetenskapen därmed har ett ansvar att exponera de sätt på vilka språkliga praktiker kan bära upp en ohållbar kultur.

Ett antal studier utanför språkvetenskapen har analyserat hur enskilda ord som *miljö*, *hållbar utveckling* och *antropocen* har lanserats och spridits över samhälleliga domäner (Medina, 2013; Sörlin, 2017; Warde m.fl., 2018). Liknande studier har också bedrivits inom en språkvetenskaplig ram, då ofta med ett närmare fokus på hur orden har använts i konkreta sammanhang som vid FN-toppmöten

(Chetouani, 1994), i internationella avtal (Fløttum & Drange, 2017), i nationell politik (Andersen & Gjesdal, 2020) och i massmedia (Zottola & de Majo, 2022). En framträdande gren inom språkvetenskapliga analyser av miljö- och klimatord är metaforstudier som med mer eller mindre kognitiv-lingvistiska angreppssätt tar sig an frågor om hur de metaforer vi använder för att förstå negativ förändring i miljö och klimat påverkar vår förståelse för fenomenen (Goatly, 1996; Mey, 2018; Romaine, 1996). Andra, men synbarligen färre, studier analyserar hållbarhetsnyords frekvens och spridning över olika samhälleliga domäner (Gjesdal & Lyse Samdal, 2016) och uppkomsten av nya ord inom klimat- och miljöområdet (Bureau, 2022; Guslyakova m.fl., 2020).

Nyordslistor från Språkrådet och dess föregångare

Materialet för denna studie kommer från de nyordslistor som det svenska Språkrådet och dess föregångare årligen har publicerat sedan 1986. Språkrådet är sedan 2006 en avdelning vid den statliga myndigheten Institutet för språk och folkminnen. Före dess, mellan 1974 och 2006, hade organisationen formen av en stiftelse, och hette då Svenska språknämnden, och före det var det en privat aktör från starten 1944, under namnet Nämnden för svensk språkvård. Att excerpera och arkivera nyord har varit en del av organisationens verksamhet sedan starten, även om de årliga listorna alltså började publiceras först 1986. Tre nyordsböcker har också getts ut baserat på nyordsmaterial från Språkrådet och dess föregångare:

- *Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal* (Svenska språknämnden, 1986)
- *Nyordsboken: Med 2000 nya ord in i 2000-talet* (Moberg, 2000)
- *Nyord i svenskan: Blogg, fulbryt, pudla, rondellhund och andra nytillskott från A till Ö* (Agazzi, 2015)

Som myndighetsavdelning har Språkrådet ett statligt uppdrag att ”samla in, bevara, vetenskapligt bearbeta samt sprida kunskap och material om det svenska språket” (*Förordning*, 2007), vilket bland annat realiseras som nyordsarbete.

De listor som årligen presenterats av Språkrådet och dess föregångare sedan 1986 har normalt innehållit ett trettiotal uppslagsord, ofta tillsammans med en kortfattad definition och ett användningsexempel. Sedan 2013 publicerar Språkrådet nyordslistan i samarbete med den populärvetenskapliga tidskriften Språktidningen. De flesta av de listade nyorden är enskilda ord, men de kan också vara olika typer av fraser som *digital valuta* (2014)[2] eller *dra ner byxorna på* (1991).

Avsikten med listorna, så som de beskrivits av nyordsredaktören Ola Karlsson (2018, 2021), är att presentera ett urval av ord som myntats under året som gått, eller som sett en avsevärd uppgång under året som gått.[3] Vidare är avsikten att urvalet ska spegla året och att listan ska visa på en variation vad gäller såväl ämnesområden som ordbildningsformer. Ord som bedöms kunna uppfattas som stötande eller kränkande väljs bort. Även om nyordslistornas huvudsyfte är att beskriva det faktiska språkbruket är avsikten inte att endast ta med ord som blivit eller bedöms bli så etablerade att de så småningom listas i ordböcker. En översikt av Språktidningens nyordsredaktör Anders Svensson (2017) visar att av de 350 nyorden på listorna från åren 2007–2014 var det ungefär en tredjedel som togs med i den nya upplagan av *Svenska Akademiens ordlista* (SAOL) som publicerades 2015. Andra ord kan ha varit framträdande under en kort period, och därför varit relevanta för nyordslistan, varefter de av olika skäl snabbt fallit ur bruk och därför inte är relevanta för SAOL.

Även excerperingen till listorna beskrivs av Karlsson (2018, 2021). Överlag kan sägas att metoden alltid har varit förhållandevis manuell. Nyordsredaktörerna observerar språkbruket och antecknar potentiella kandidater till nyordslistan, vilka sedan kontrolleras mot databaser över samtida språkbruk, främst från massmedia, för att bekräfta att det verkligen rör sig om ett nytt ord. Huvudsakligen används i dag Retrievers databas Mediearkivet.[4] För de tidigare listorna saknas den typen av digitala verktyg för att säkerställa ordens spridning. Nyordskandidater kommer också in via tips från andra språkvårdare och språkvetare, liksom från allmänheten. Ytterligare en metod som används är sökningar i databaser med metalingvistiska uttryck som markerar nyhet, exempelvis ”så kallad” eller ”det som numera heter”. Några automatiserade excerperingsmetoder används inte i dagsläget, huvudsakligen för att det saknas tekniska resurser för det.

I flera andra länder bedrivs arbete med nyord och nyordslistor, och Sverige har särskilt haft utbyte med grannländerna Danmark och Norge för arbetet med nyord. Sedan 2010-talet tenderar publiceringen av listan att väcka en del medial uppmärksamhet; tidningar, teve och radio kommenterar listsläppet med intervjuer och inslag, och själva listan brukar också återges i sin helhet i ett flertal kanaler.

Material och analysingång

Föreliggande studie hämtar sitt material från Språkrådets nyordslistor mellan åren 1986 till 2021, vilka totalt innehåller 1 533 nyord. Inledningsvis identifieras hur många av dessa nyord som kan relateras till hållbarhetsområdet, varpå dessa ord ges en enklare lexikalisk beskrivning. Därpå följer analyser av korrelationen mellan frekvensen av hållbarhetsord i nyordslistorna och hållbarhetsfrågans aktualitet i samhället, av hållbarhetsnyordens denotation och ämnesområde, samt av hållbarhetsnyordens spridning i dagspress. Metod och resultat diskuteras i det avslutande avsnittet i artikeln. Nedan ges först några metodologiska kommentarer, innan analysen presenteras.

Studien utgår från den totala samlingen av 1 533 nyord tillsammans med de definitioner och användningsexempel som finns i nyordslistorna, och avser att i denna samling identifiera alla nyord som har kopplingar till ekologisk hållbarhet. Sådana nyord kallas i artikeln kort för *hållbarhetsnyord*, och med detta avses alla ord med kopplingar till miljö, klimat eller omställning, inklusive sådana som endast i förlängningen kan kopplas dit. Det innebär att studien även inkluderar ord som hänger ihop med åtgärder, beteendeförändringar och politik som syftar till att skydda ekosystem och klimatsystem, exempelvis sådana som rör minskat beroende av fossila bränslen, minskad nyproduktion och minskad köttkonsumtion. Dock begränsas *hållbarhet* här till att röra ekologisk hållbarhet, och inte social och ekonomisk hållbarhet som också ofta ingår (Purvis m.fl., 2019).

Korrelationen mellan nyordslistorna och hållbarhetsfrågans aktualitet angrips med hjälp av de opinionsundersökningar som genomförs av SOM-institutet vid Göteborgs universitet, samt Retrievers bevakning av klimatfrågan i medier. Denna enklare undersökning görs för att skapa en grov uppfattning om i vilken utsträckning nyordslistornas innehåll samspelar med idékonjunkturer i samhället (jfr Guerra, 2016).

Frågan om denotation och ämnesområde besvaras genom att beskriva mönster vad gäller det som hållbarhetsnyorden betecknar och det ämnesområde de hör till (jfr Gasparri, 2022). Avsikten är här inte att skapa ett system med sinsemellan uteslutande kategorier, utan att urskilja och beskriva ett antal framträdande eller på annat sätt intressanta kluster, vilka kan överlappa varandra.

Analysen av spridning är avsedd att skapa en uppfattning av vilka nyord som får störst genomslag (jfr Würschinger, 2021), och utgår från sökningar i den digitala databas över svenska dagstidningar som tillhandahålls av Kungliga Biblioteket (KB).[5] I sökningen trunkeras ord för att inkludera böjningsformer och relevanta sammansättningar med nyordet som förled (databasens sökverktyg tillåter inte inledande trunkering, vilket innebär att det inte går att söka fram sammansättningar med de aktuella nyorden som slutled). Sökverktyget genererar en träff per artikel där ett visst ord förekommer minst en gång. Samlingen består enligt tjänstens beskrivning av hela den svenska tidningsutgivningen från 2014 och framåt, 95 % av KB:s samling av den svenska tidningsutgivningen fram till och med 1906, samt endast ett mindre urval tidningar däremellan.[6]

Analys

Av de 1 533 nyorden som tas upp i nyordslistorna 1986–2021 relaterar 132 nyord till ekologisk hållbarhet. Det innebär att det i genomsnitt har varit 3,7 hållbarhetsnyord per lista och att knappt 9 procent av den totala samlingen relaterar till hållbarhetsområdet.

De allra flesta av dessa ord, 111 av 132, är sammansättningar av två eller fler ordled, vilket generellt är ett mycket vanligt sätt att bilda nya svenska ord (Liljestrand, 2007; Malmgren, 1994). Några av dessa sammansättningar är lånord som tagits in i svenskan i den form som orden hade i ett annat språk, exempelvis *cli-fi* ('konstnärlig genre som behandlar klimatfrågor' 2020), som lånats in från engelskan. Andra sammansättningar är översättningslån som alltså har skapats på ett annat språk och getts svenska sammansättningsled, som i *tippningspunkt* (2021), som är ett översättningslån från engelskans *tipping point* och definieras som 'punkt där en förändring i ett system blir så stor att ett jämviktsläge oåterkalleligt och abrupt övergår i ett annat läge'. En stor del av sammansättningarna förefaller dock ha uppstått i svenskan som en sammansättning av väletablerade svenska ord. Två exempel är *batteriholk* ('behållare för uppsamling av uttjänta batterier', 1986) och *flygskam* ('känsla av dåligt samvete i samband med flygresa', 2018).

Bland de nyord som inte är sammansättningar finns flerordsfraser som *cirkulär ekonomi* ('ekonomisk modell som bygger på att cirkulera resurser under så lång tid som möjligt', 2016) och lånord som *bokashi* ('metod där matavfall komposteras genom fermentering', 2018). Det finns dessutom avledningar som verbet *svinna* ('slänga något som hade gått att använda', 2021), alltså ord som är bildade genom

att ett befintligt ord, i detta fall substantivet *svinn*, förs över till en ny ordklass. Ytterligare en ordbildningstyp är så kallade teleskopord som *plogga* ('jogga samtidigt som man plockar skräp', 2017), alltså ord som är bildade genom ett sammandrag av två andra ord, i detta fall *plocka* (skräp) och *jogga*.

Korrelation mellan nyordslistor och idékonjunktur

Fördelat över en tidsaxel går det att skönja vissa trendvågor för hållbarhetsnyordens förekomst på nyordslistorna: åren 1994, 1995, 1997 och 2002 finns inget listat nyord som relaterar till hållbarhetsområdet, medan det finns 11 sådana nyord år 2007 och 10 år 2019. I genomsnitt är det som sagt 3,7 hållbarhetsnyord per lista, och medianvärdet för antal hållbarhetsnyord per lista är 4.

Fluktuationerna i antalet hållbarhetsord på nyordslistorna sammanfaller till viss del med trendvågor i den allmänna opinionen. I SOM-institutets årliga opinionsundersökning i det svenska samhället ställs en fråga om hur oroande man upplever diverse områden inför framtiden. Sedan 1986 ställs en specifik fråga om hur oroande man upplever ”miljöförstöring”, och sedan 2001 ställs även en fråga om hur oroande man upplever ”förändringar i jordens klimat” (se Jönsson, 2022). På båda dessa områden syns toppar i rapporterad oro åren 2007 och 2017, där omkring 60 procent svarat att de finner miljöförstöring respektive klimatförändring ”mycket oroande” och omkring 30 procent ”ganska oroande”. Mest utmärkande vad gäller oro för miljöförstöring är år 1986, då 72 procent svarade att de fann den ”mycket oroande” och 25 procent ”ganska oroande”. Endast tre procent svarade det året att de fann miljöförstöring ”inte särskilt oroande”, en siffra som aldrig har varit så låg efter det.

I jämförelse mellan nyordslistorna och SOM-institutets opinionsundersökningar ser vi alltså ett sammanfall för år 2007, där det fanns 11 hållbarhetsnyord och där den allmänna oron för miljöförstöring och klimatförändringar var ovanligt hög. Den andra vågtoppen i nyordslistan, år 2019, har dock inte någon motsvarighet i opinionsundersökningen; även om strax över 80 procent svarar att de finner såväl klimat- som miljöfrågan mycket eller ganska oroande är 2019 inte någon vågtopp. På samma sätt avspeglar nyordslistan inte opinionsundersökningens vågtopp för år 2017; detta år innehöll nyordslistan fem nyord på hållbarhetsområdet, vilket är strax över genomsnitt och median men inte någon markant hög siffra.

För nyordslistans del kan det också vara värt att nämna att åren 2007 och 2019 är år då klimatfrågan varit framträdande i samhällsdebatten: år 2007 efter bland annat filmen *En obekväm sanning* från 2006, och år 2019 i samband med Greta Thunbergs skolstrejk för klimatet, inledd hösten 2018. Dessa år syns också markanta ökningar i medierapporteringen av klimatfrågor (*Varmare klimat – iskall nyhet?*, 2021). År 2019 syns alltså en frekvenstopp bland hållbarhetsnyord, men inte i rapporterad oro för klimatförändringar och miljöförstöring.

Denotation och ämnesområde

De allra flesta av de analyserade hållbarhetsnyorden är benämningar på mänskliga innovationer. Så kan åtminstone 71 av de 132 nyorden kategoriseras. Innovation förstås då som ett avsiktligt införande av en nyhet som kan vara av både materiellt och socialt slag (Taylor, 2017). Vanligast är att hållbarhetsnyorden betecknar olika typer av sociala innovationer som nya modeller, exempelvis *livscykelanalys* ('analys av en produkts miljöpåverkan under hela dess livstid', 1992) eller en ny politisk instans, som *miljöminister* ('minister med ansvar för miljöfrågor', 1986). Här finns också konkreta materiella innovationer från teknikens värld, som *laddhybrid* ('fordon som kan drivas med flera kraftkällor och som kan laddas från det fasta elnätet', 2008), och från livsmedelsområdet, som köttsubstitutet *quorn* (1999). Andra nyord benämner en typ av materiell innovation men inte en konkret artefakt, som *växtmjölk* ('mjölkliknande dryck tillverkad av vegetabiliska produkter', 2016).

I jämförelse med klustret mänskliga innovationer är det slående att endast fem av hållbarhetsnyorden betecknar naturliga eller icke-avsiktligt skapade företeelser i jordsystemet. I detta lilla kluster finns ord som *havsdöd* om förstörda livsbetingelser i havsområden (1986), *koldioxidsänka/kolsänka* om upptaget av koldioxid i ett naturligt system (2001) och *tippningspunkt* om abrupta förändringar i jordsystemet (2021).

En sorts ord som fått viss uppmärksamhet i det offentliga samtalet är nyord som betecknar olika former av engagemang för miljö och klimat. Detta tema bildar ett kluster av 12 nyord. De kan beskriva en privatpersons känslor, exempelvis *klimatångest* ('ångest inför en hotande klimatförsämring', 2007). Hit hör också ord för olika former av aktivism eller försök till påverkan, som *klimatstrejk* ('protestaktion för att skapa uppmärksamhet för behovet av klimatfrämjande åtgärder', 2019). Andra ord beskriver personer som engagerar sig för miljö och

klimat, exempelvis *trädkramare* ('miljöaktivist som står och kramar om ett träd för att rädda det från att bli nedhugget', 1987).

Sett till vilka ämnesområden som orden hör till framträder också ett antal kluster. Ett sådant ämneskluster är livsmedel, med 24 nyord. Det inkluderar nyord för livsmedelsprodukter som vi sett ovan, men också praktiker som *veganisera* ('göra vegansk', 2017), märkningar som bland annat används för livsmedel, som *rättvisemärkning* vilket garanterar att varan producerats under människovärdiga förhållanden (1996) och former av livsmedelshandel som *rekoring* ('grupp där konsumenter köper lokalt producerade varor direkt från producenter', 2017).

Ett annat kluster är avfall och återvinning, med totalt 17 ord. Där finns från de äldre listorna flera ord som relaterar till den samhälleliga infrastrukturen för återvinning, som *glasiglo* ('behållare för uppsamling av uttjänt engångsglas', 1986) och *miljöstation* ('uppsamlingsplats för miljöfarligt avfall', 1988). Dessutom finns ord som handlar om ideal för människans relation till avfall, som *kretsloppssamhälle* om ett samhälle där material ingår i ett slutet kretslopp i stället för att bli till avfall (1992) och *nollavfall* ('strävan att inte producera något avfall som inte kan återvinnas eller komposteras', 2018).

Ytterligare ett ämneskluster är trafik och fordon, med totalt 17 ord. I detta kluster finns ord som handlar om teknik, som *katalysatorrenad* ('som har katalytisk avgasrening', 1989), liksom ord för politiska styrmedel som *bonus malus* ('skattesystem där fordon med låga utsläpp premieras ekonomiskt medan fordon med höga utsläpp beläggs med en straffavgift', 2017). Dessutom finns ord för känslor och engagemang i förhållande till transportsätt, som *flygskam* ('känsla av dåligt samvete i samband med flygresa', 2018) och *tågskryta* ('stoltsera med att av miljöskäl resa med tåg i stället för flyg', 2019).

Spridning

Inte alla ord och fraser som väljs ut till nyordslistan visar sig få stor spridning. Som framgår i tabell 1 har 109 av de 132 nyord som analyseras i denna studie använts minst 100 gånger i Kungliga Bibliotekets databas över svenska dagstidningar. De 23 nyord som inte fått så pass stor spridning analyseras inte närmare, och figurerar inte heller som exempel i denna artikel. Vidare har 51 av nyorden använts mer än 1 000 gånger i databasen och 16 av dem har använts mer än 10 000 gånger.

Tabell 1. Spridning av hållbarhetsnyorden i KB:s databas över svenska dagstidningar

Antal träffar fram till 2022-12-31	Nyord som har så många träffar
Färre än 100 träffar	23 nyord
Minst 100 träffar	109 nyord
… varav minst 1 000 träffar	51 nyord
… varav minst 10 000 träffar	16 nyord

Bland de 16 nyord som fått allra störst spridning går det att identifiera tre kluster. Nedan listas dessa kluster i storleksordning, räknat på antalet gånger som nyorden använts i KB:s databas.

Nio av de mest spridda nyorden kan användas för att beskriva konsumtion eller beteende som hör till människors vardagsliv. Dessa nyord listas i tabell 2.

Tabell 2. Kluster av högfrekventa nyord med koppling till privatkonsumtion

Nyord	Nyordslisteår	Definition	Antal träffar t.o.m. 2022-12-31
klimatsmart	2007	som hindrar eller inte påskyndar en hotande klimatförsämring	86 205
laddhybrid	2008	fordon som kan drivas med flera kraftkällor och som kan laddas från det fasta elnätet	42 900
miljömärkning, miljömärkt	1989	märkning som visar att en produkt är miljövänlig	33 031
klimatneutral	2007	som har en balans mellan utsläpp och upptag av koldioxid	15 937
quorn	1999	ett växtbaserat livsmedel	15 061
klimatvänlig	2007	som hindrar eller inte påskyndar en hotande klimatförsämring	12 410
rättvise-märkning, rättvisemärkt	1996	märkning som visar att varan har producerats under människovärdiga förhållanden	11 291
bilpool	1999	bilar som nyttjas gemensamt av ett antal hushåll	11 153
återvinningsbar	1990	som kan återvinnas	10 223

Sex av de mest spridda nyorden rör det politiska systemet eller politisk aktivism. Dessa syns i tabell 3.

Tabell 3. Kluster av högfrekventa nyord med koppling till politik

Nyord	Nyordslisteår	Definition	Antal träffar t.o.m. 2022-12-31
miljöminister	1986	minister med ansvar för miljöfrågor	58 614
miljökonsekvens-beskrivning	1991	beskrivning av de effekter som t.ex. bygget av en ny väg får på miljön, människors hälsa och naturresurserna	30 012
trängselskatt	2005	skatt på bilkörning i stadstrafik, avsedd att minska trängseln i trafiken	18 636
utsläppsrätt	1992	rätt att släppa ut viss mängd av miljöfarligt ämne	15 542
djurrättsaktivist	1998	person som aktivt hävdar djurens rättigheter	11 274
skatteväxling	1993	sänkning av en skatt som motsvarar höjning av en annan, exempelvis sänkt skatt på arbete och höjd skatt på miljöfarliga utsläpp	11 109

Fyra av de mest spridda nyorden relaterar till trafik eller fordon (med två sammanfall från privatkonsumtionsklustret och ett sammanfall från det politiska klustret). Dessa nyord syns i tabell 4.

Tabell 4. Kluster av högfrekventa nyord med koppling till trafik och fordon

Nyord	Nyordslisteår	Definition	Antal träffar t.o.m. 2022-12-31
laddhybrid	2008	fordon som kan drivas med flera kraftkällor och som kan laddas från det fasta elnätet	42 900
trängselskatt	2005	skatt på bilkörning i stadstrafik, avsedd att minska trängseln i trafiken	18 636
laddstolpe	2009	anordning för laddning av bl.a. elbilar	17 278
bilpool	1999	bilar som nyttjas gemensamt av ett antal hushåll	11 153

Det är antagligen symptomatiskt att samtliga 16 mest spridda nyorden går att koppla till minst ett av områdena privatkonsumtion, politik eller trafik. Att dessa nyord får så höga träffsiffror i databasen kan antas bero delvis på att de kan kopplas till områden som ofta omnämns i dagstidningar. Att orden kan kopplas till dessa områden betyder dock inte att det alltid är det området som tematiseras när orden används; tvärtom är det troligt att ett ord som exempelvis *klimatneutral* har fått stor spridning därför att det kan användas för att omnämna en individs konsumtion likväl som ett aktiebolags verksamhet (vederhäftigt eller ej). Samtidigt är det intressant att det är nyorden från just dessa områden som blir så flitigt använda; inget av de högfrekventa nyorden handlar exempelvis om miljö, klimat eller något annat naturligt system i sig (och sådana ord är också, som nämnts, betydligt ovanligare i nyordslistorna).

Spridningsanalysen visar att det hållbarhetsnyord från Språkrådets listor som fått överlägset störst spridning i svenska dagstidningar är *klimatsmart*, med 86 205 träffar. Det näst mest spridda, *miljöminister*, får 58 614. Ordet *klimatsmart*, som inkluderades i 2007 års nyordslista, har i skrivande stund använts i drygt tjugo år, med den första träffen år 2002. År 2019 nådde ordet sin frekvenstopp, med drygt 16 000 användningar i dagspressen det året, och har sedan dess gått ner något. Det används i databasens material bland annat för att beskriva beteenden som privatpersoners livsmedelskonsumtion och kommuners byggplaner, men också produkter och tjänster som förpackningar och resor. Värt att notera är att alla nyord som använts mer än 10 000 gånger i databasen är från 2009 års lista eller tidigare, vilket högst troligen beror på att de äldre orden har haft längre tid på sig

att användas. Samtidigt krävs förstås inte bara att ordet lanseras tidigt för att det ska få stor spridning; det måste också vara relativt populärt under många år.

Diskussion och slutsatser

Metoddiskussion

Den här artikeln har identifierat 132 nyord med koppling till miljö, klimat och omställning i de nyordslistor om totalt 1 533 nyord som publicerats av Språkrådet och dess föregångare. Urvalet har gjorts med en generös inkludering, vilket innebär att det även omfattar ord som inte uttryckligen presenteras som relaterade till ekologisk hållbarhet. Två exempel på ord som inkluderats enligt denna princip, alltså utan att uttryckligen beskrivas som hållbarhetsord, är *quorn* (1999), som är ett vegetariskt köttsubstitut, och *trängselskatt* (2005), som är en skatt som syftar till minskad biltrafik i städer. Den breda inkluderingen motiveras av att såväl biltrafik som köttkonsumtion har pekats ut av bland andra Klimatpolitiska rådet som företeelser som måste minska för att nå miljö- och klimatmål (t.ex. Hermansson m.fl., 2023). Det innebär att åtgärder och innovationer för att minska biltrafik och köttkonsumtion delvis handlar om en samhällsomställning för ekologisk hållbarhet, även om det inte alltid är miljö och klimat som tematiseras när orden *trängselskatt* respektive *quorn* används.

Analysen visar att det finns ett visst sammanfall mellan nyordslistornas upptag av hållbarhetsnyord och resultaten från SOM-institutets opinionsundersökningar om allmänhetens oro för miljö- och klimatproblem: vissa år syns toppar såväl i antalet listade hållbarhetsnyord som i allmänhetens rapporterade oro för miljö- och klimatproblem. Sådana sammanfall kan antas indikera att det höga antalet hållbarhetsnyord är motiverat av den allmänna samhällsopinionen, vilket skulle innebära att nyorden uppstår i princip samtidigt med den stigande oron. Andra gånger kan förstås oron på ett mer långsamt sätt ge upphov till nya ord, och det är också troligt att etableringen, eller till och med lanseringen, av nya ord kan styra allmänhetens uppmärksamhet på ett sådant sätt att den rapporterade oron för problemen gradvis ökar (fluktuationer för någon annan känsla än oro inför miljö- och klimatproblem mäts inte årligen, så det finns inget underlag för att spekulera om i vilken utsträckning nyorden ger upphov till exempelvis framtidshopp eller handlingsvilja). Samtidigt som sammanfall i dessa trender är intressanta att notera finns det också skäl att vara lite återhållsam med analysen av nyordslistorna. Metodiken för framtagandet av listorna har varierat något mellan åren. Dessutom har nyordsredaktionen vid Språkrådet och dess

föregångare ofta bestått av en till två personer, vilket innebär att det finns en möjlighet att den varierande mängden hållbarhetsnyord kan spegla nyordsredaktörernas personliga intresse för sådana frågor mer än det allmänna språkanvändandet. Ytterligare ett skäl till återhållsamhet är att samlingen av hållbarhetsnyord är förhållandevis liten, vilket får till följd att enstaka ord får ganska stora utslag för det enskilda året.

Vad gäller denotation och ämnesområde visar analysen att en stor andel av hållbarhetsnyorden benämner avsiktligt införda innovationer, som *livscykelanalys*, *miljöminister*, *laddhybrid* och *växtmjölk*. Vad som inte räknas som en innovation här är bland annat effekter som uppstår oavsiktligt: ekologiska sådana som *havsdöd*, och sociala sådana som *klimatflykting*. I någon mån är ett nyord givetvis alltid en innovation – en lexikal sådan – men här handlar innovationsaspekten alltså om det som ordet benämner, inte om ordet i sig.

Analysen av ordens spridning ger en förhållandevis bred bild av hur frekvent hållbarhetsnyorden har använts i svenskan, även om spridningen begränsas till dagstidningar. En fördel med just dagstidningar är att mediet rapporterar flera olika samhällsområden, inklusive exempelvis politik, kultur och samhällsliv, och att de själva ofta har anspråk på att ge heltäckande bilder av samhällsaktuella frågor till sina läsare. Samtidigt begränsas studien av att databasen inte omfattar viktiga former av språkbruk som exempelvis politiska debatter, vardagliga muntliga samtal eller interaktion i sociala medier. Användningen av hållbarhetsnyord i sådana former av språkbruk kunde med fördel undersökas i en kompletterande studie. Det finns också potentiella felkällor i databasen. En sådan är att ord kan ha förväxlats med liknande ord vid den automatiska bearbetningen i databasen. Det gäller särskilt minimala par, där endast en bokstav är annorlunda i det nya ordet; en sökning på nyordet *ekoby* ('bostadsområde där man tillämpar ekologiska principer', 1989) ger exempelvis ett stort antal felaktiga träffar för ortnamnet *Ekeby*. Vidare är en liten del av nyorden i studiens data homonymer, vilket innebär att en enkel sökning inte visar huruvida orden spridits i den betydelse som listas i nyordslistan. Detta gäller exempelvis nyordet *svinna* ('slänga något som hade gått att använda', 2021) – som också är ett äldre högstämt ord för 'försvinna'. När dessa sorters felkällor har uppdagats har spridningen kontrollerats manuellt.

Konkluderande diskussion

I grund och botten drivs denna studie av ett intresse för språkets roll i hållbar utveckling. Vad betyder det för jorden att ordet *klimatsmart* har använts i svenska tidningar över 80 000 gånger? Vad spelar det för roll att knappt 9 procent av de nyord som presenterats i årliga nyordslistor sedan 1986 har koppling till ekologisk hållbarhet? Får det ens i förlängningen någon konsekvens för atmosfären att den tekniska termen *kolsänka* nu är så etablerad i allmänspråket att den finns med i *Svenska Akademiens ordlista*?

Valentin Vološinov skrev för snart hundra år sedan att ”the word is the most sensitive index of social changes” (Vološinov, 1973 [1929], s. 19). Enligt den logiken speglar språket samhällsförändring: att nyord på hållbarhetsområdet ständigt tillkommer utgör tecken på att någonting händer utanför språket. Å andra sidan argumenterar exempelvis sociolingvisten Deborah Cameron för att det är en av språkvetenskapens mest djupgående myter att samhället speglas i språket; åtminstone är det motsatta minst lika sant, alltså att språket aktivt formar samhället (Cameron, 1990). Enligt den logiken bör intresset snarare riktas mot samhället än mot språket: att nya ord tillkommer utgör en potentialitet för samhället att förändras, förutsatt att människor använder orden produktivt (jfr McConnell-Ginet, 2020). Samtidigt tillkommer förstås nya ord i språket inte på något annat sätt än att människor börjar använda dem.

En närmare granskning av de hållbarhetsnyord som ingår i denna studies data pekar mot att uppkomsten av nyord kan relatera till världen på olika sätt. Med en lätt förenkling går det att identifiera tre typer.

Den första typen av nyord kan exemplifieras med nyordet *glasiglo* från 1986, ett ord som benämner den sorts igloformade behållare för glasåtervinning som introducerades det året. Att ordet *glasiglo* dyker upp kan ses som ett index på social förändring: det introducerades en ny sak – en behållare för glasåtervinning – och den saken behövde kallas för något. Nyordet benämner alltså en ny företeelse.

Den andra typen kan exemplifieras med nyordet *kolsänka* från 2001, ett ord som beskriver processen där koldioxid tas upp och binds i ett ekosystem eller annat naturligt system. Att en kolsänka kan uppstå i exempelvis en skog är givetvis ett naturvetenskapligt faktum som är helt oberoende av språket, och som var giltigt långt innan människan började tala om kolsänkor i skogar. Men att ordet *kolsänka* dyker upp är också ett index på social förändring: i takt med att insikten om detta

naturvetenskapliga faktum växte fram började ordet användas, först inom naturvetenskapen på 1970-talet, och sedan i allt bredare kretsar, för att till slut anses så allmängiltigt att det platsade i nyordslistan (och så småningom i SAOL). Ordet ersätter inte något äldre ord, men erbjuder ett nytt sätt att förstå en materiell verklighet som det redan fanns en förståelse för. Redan tidigare kunde en skog förstås inte bara som en skog, utan exempelvis också som en estetisk plats eller som ett löfte om virke för att hålla sig varm eller omsätta i pengar, men ordet *kolsänka* erbjuder ytterligare en förståelse. Nyordet benämner alltså en ny insikt.

Den tredje typen kan exemplifieras med nyordet *cirkulär ekonomi* från 2016, en benämning på en ekonomisk modell som bygger på att människor cirkulerar resurser under så lång tid som möjligt för att minimera energiåtgång, uttag av ny råvara, uppkomst av avfall och annan negativ miljöpåverkan. Nyordet liknar exemplet *kolsänka* i det att det inte har uppkommit för att benämna någon ny företeelse i den materiella världen, utan snarare är ett ord som möjliggör ett nytt sätt att förstå den materiella världen. Till skillnad från exemplet *kolsänka* grundar sig nyordet *cirkulär ekonomi* dock inte heller i någon empirisk observation av den materiella världen, utan har uppkommit för att få oss att förhålla oss till världen på ett nytt sätt (jfr Tuladhar m.fl., 2022). Nyordet benämner en ny idé.

I grova drag kan man alltså tala om tre typer av hållbarhetsnyord: sådana som benämner nya företeelser, sådana som benämner nya insikter och sådana som benämner nya idéer. Givetvis finns det hybridformer av dessa typer. Betecknar exempelvis nyordet *klimatflykting* en ny företeelse, en ny insikt eller en ny idé? Det går att argumentera för att klimatflyktingar är en ny företeelse i den skala det förekommer i dag och beräknas förekomma i framtiden (jfr Clement m.fl., 2021). Å andra sidan skulle företeelsen finnas på samma sätt även om det inte fanns ett ord som urskilde den; på det sättet benämner ordet snarare en insikt om att våldsamma klimatförändringar tvingar fram migration. Samtidigt fungerar ordet som en idé som möjliggör ett nytt sätt att kategorisera iakttagelser om världen: att betrakta människor som klimatflyktingar är att ge en förklaring till deras handlingar som de inte nödvändigtvis själva använder. För den enskilda som hastigt lämnar sitt hemland för att söka skydd på en annan plats verkar flykten antagligen ofta handla om något mer påtagligt än klimat, som en enskild naturkatastrof, långvarig matbrist eller en väpnad konflikt (vilka i sig kan bottna i klimatförändringar).

Det vore meningslöst att uppehålla sig alltför länge vid sådana typifieringsbekymmer. Poängen med att urskilja de tre typerna är att förfina bilden av hur nyord relaterar till den värld de beskriver och förekommer i. För en närmare förståelse av ordens relation till världen krävs djupare insikter om människors språkliga praktiker: en typ av etnografisk lexikografi (som föreslaget av Silverstein, 2006). Ord kan knappast anses göra någonting själva utöver att finnas till hands. Däremot gör människor saker med ord: använder dem för att utbyta idéer och information, för att komma överens och för att protestera, för att förstå och för att identifiera missförstånd. Och vilka ord vi har till hands påverkar med all sannolikhet vad det är vi gör med dem; kanske ger de oss till och med tillgång till det som Halliday (1990) kallade för ”new ways of meaning”.

Noter

1. ”Stop War on Nature, Secretary-General Urges in World Wildlife Day Message, Urging Bold Action to Protect Habitats, End Fossil-Fuel Pollution”. Pressmeddelande från FN, 28 februari 2023. https://press.un.org/en/2023/sgsm21702.doc.htm
2. Samtliga ord från nyordslistorna som nämns i artikeln åtföljs av det årtal då ordet togs med i nyordslistan. Nyordslistorna går att läsa på https://www.isof.se/nyordslistor.
3. Jag deltar själv i Språkrådets nyordsarbete sedan 2021.
4. https://www.retriever.se/tag/mediearkivet/
5. https://tidningar.kb.se/
6. https://feedback.blogg.kb.se/forums/topic/kort-om-databasens-innehall/ (2023-04-10)

Referenser

Agazzi, B. (2015). *Nyord i svenskan: Blogg, fulbryt, pudla, rondellhund och andra nytillskott från A till Ö*. Morfem.

Andersen, G., & Gjesdal, A. M. (2020). Karbonsnakk. *Nytt Norsk Tidsskrift, 37*(2), 163–178. https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2020-02-07

Balnat, V., & Gérard, C. (2021). Présentation. Où en sont les études de néologie ? *Neologica*, *15* (Les études de néologie au XXIe siècle. Un état de la recherche européenne), 17–23. https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-11896-1.p.0017

Balnat, V., & Gérard, C. (2022). La néologie environnementale et la notion de domaine. *Neologica*, *16* (Néologie et environnement), 17–25. https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-13219-6.p.0017

Bureau, P. (2022). Changement climatique, changement linguistique ? Extraction semi-automatique et analyse des néologismes issus du domaine du changement climatique. *Neologica*, *16* (Néologie et environnement), *16*, 61–83. https://doi.org/10.48611/isbn.978-2-406-13219-6.p.0061

Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics: Why language does not reflect society. I J. E. Joseph & T. J. Taylor (red.), *Ideologies of language*. Routledge.

Chetouani, L. (1994). Des mots pour protéger notre environnement. *Mots. Les langages du politique, 39*(1), 21–35. https://doi.org/10.3406/mots.1994.1884

Clement, V., Rigaud, K. K., de Sherbinin, A., Jones, B., Adamo, S., Schewe, J., Sadiq, N., & Shabahat, E. (2021). *Groundswell Part 2: Acting on Internal Climate Migration*. The World Bank. http://hdl.handle.net/10986/36248

Fill, A., & Mühlhäusler, P. (red.). (2001). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. Bloomsbury Publishing.

Fill, A., & Penz, H. (red.). (2018). *The Routledge handbook of ecolinguistics*. Routledge.

Fløttum, K., & Drange, H. (2017). The Paris COP21 Agreement—Obligations for 195 Countries. I K. Fløttum (Red.), *The Role of Language in the Climate Change Debate*. Routledge.

Förordning (2007:1181) med instruktion för Institutet för språk och folkminnen. (2007). Kulturdepartementet, Regeringskansliet. https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2007:1181

Gasparri, L. (2022). Lexical innovation and the periphery of language. *Linguistics and Philosophy*, *45*. https://doi.org/10.1007/s10988-020-09319-2

Gjesdal, A. M., & Lyse Samdal, G. I. (2016). Exploring an environmental neologism in Norwegian across corpora. *Neologica*, *10* (Revue internationale de néologie), 39–57. https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-406-06279-0.p.0039

Goatly, A. (1996). Green grammar and grammatical metaphor, or language and the myth of power, or metaphors we die by. *Journal of Pragmatics, 25*(4), 537–560. https://doi.org/10.1016/0378-2166(95)00057-7

Guerra, A. R. (2016). Dictionaries of Neologisms: A Review and Proposals for its Improvement. *Open Linguistics*, *2*(1). https://doi.org/10.1515/opli-2016-0028

Guslyakova, A., Valeeva, N., & Vatkova, O. (2020). "Green neology" and its role in environmental education (a media discourse approach). *E3S Web of Conferences*, *169*(05004). https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016905004

Halliday, M. (1990). New Ways of Meaning: The Challenge to Applied Linguistics. *Journal of Applied Linguistics*, *6*, 7–36.

Haugen, E. (1972). *The ecology of language: Essays*. Stanford University Press.

Hermansson, C., Sandén, B., Kjellström, E., Lerum Boasson, E., Nordlund, A., Smith, H., Söderholm, P., & Wibeck, V. (2023). *Klimatpolitiska rådets rapport 2023* (Klimatpolitiska rådets rapporter Nr 6). Klimatpolitiska rådet. https://www.klimatpolitiskaradet.se/2023-klimatpolitiska-radets-rapport

Jamet, D., & Terry, A. (Red.). (2018). Lexical and Semantic Neology in English. *Lexis. Journal in English Lexicology*, *12*, Article 12. https://doi.org/10.4000/lexis.2521

Jönsson, E. (2022). *Miljö- och klimatopinion i Sverige 2021: Den svenska miljö-, energi- och klimatopinionen (MEK)* (SOM-rapport 2022:13). SOM-institutet, Göteborgs universitet. https://www.gu.se/som-institutet/resultat-och-publikationer/rapporter

Karlsson, O. (2018). Så väljer vi ut nyorden. https://www.isof.se/lar-dig-mer/kunskapsbanker/lar-dig-mer-om-nyord/nyordslistor/nyordskronikor/2018-sa-valjer-vi-ut-nyorden

Karlsson, O. (2021). Lesserwisser, lårskav och läppstiftseffekt: Presentation och problematisering av urvalskriterierna för den svenska nyordslistan. *LexicoNordica, 28*.

Liljestrand, B. (2007). *Så bildas orden*. Studentlitteratur.

Malmgren, S.-G. (1994). *Svensk lexikologi: Ord, ordbildning, ordböcker och orddatabaser*. Studentlitteratur.

McConnell-Ginet, S. (2020). *Words matter: Meaning and power*. Cambridge University Press.

Medina, E. (2013). *Från "tyst vår" till "hållbar utveckling": En kritisk diskursanalys av miljöfrågans utveckling 1962–1987* [Doktorsavhandling]. Sociologiska institutionen, Uppsala universitet.

Mey, J. L. (2018). The pragmatics of metaphor: An ecological view. I A. F. Fill & H. Penz (red.), *The Routledge Handbook of Ecolinguistics* (s. 211–224). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315687391-15

Moberg, L. (2000). *Nyordsboken: Med 2000 nya ord in i 2000-talet*. Svenska språknämnden.

Ponton, D. M., & Sokół, M. (red.). (2022). Special Issue: Environmental issues in the Anthropocene: Ecolinguistic perspectives across media and genres. *Text & Talk, 42*(4), i–v. https://doi.org/10.1515/text-2022-frontmatter4

Purvis, B., Mao, Y., & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: In search of conceptual origins. *Sustainability Science*, *14*(3), 681–695. https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5

Romaine, S. (1996). War and Peace in the Global Greenhouse: Metaphors We Die By. *Metaphor and Symbolic Activity,* *11*(3), 175–194. https://doi.org/10.1207/s15327868ms1103_1

Silverstein, M. (2006). Old Wine, New Ethnographic Lexicography. *Annual Review of Anthropology*, *35*(1), 481–496.

Svenska språknämnden. (1986). *Nyord i svenskan från 40-tal till 80-tal.* Esselte studium.

Svensson, A. (2017). Nyordens flippar och floppar. *Språktidningen*, *2017*(3). https://spraktidningen.se/artiklar/nyordens-flippar-och-floppar/

Sörlin, S. (2017). *Antropocen: En essä om människans tidsålder.* Weyler.

Taylor, S. P. (2017). What is innovation? A study of the definitions, academic models and applicability of innovation to an example of social housing in England. *Open Journal of Social Sciences*, *5*(11), Article 11. https://doi.org/10.4236/jss.2017.511010

Tuladhar, A., Iatridis, K., & Dimov, D. (2022). History and evolution of the circular economy and circular economy business models. I A. Stefanakis & I. Nikolaou (red.), *Circular Economy and Sustainability* (s. 87–106). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819817-9.00031-4

Varmare klimat – iskall nyhet? En rapport om klimatet i svensk media. (2021). Vi-skogen & Retriever.

Vološinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language* (L. Matejka & I. R. Titunik, övers.). Seminar Press.

Warde, P., Robin, L., & Sörlin, S. (2018). *The environment: A history of the idea.* Johns Hopkins University Press.

Würschinger, Q. (2021). Social Networks of Lexical Innovation: Investigating the Social Dynamics of Diffusion of Neologisms on Twitter. *Frontiers in Artificial Intelligence*, *4*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2021.648583

Zottola, A., & de Majo, C. (2022). The Anthropocene: Genesis of a term and popularization in the press. *Text & Talk,* *42*(4), 453–473. https://doi.org/10.1515/text-2020-0080

Kontakt

Linnea Hanell
linnea.hanell@isof.se

Vänligen citera som:

Hanell, L. (2023) Förändringens ord: Samtidshistoriska nyord om miljö, klimat och omställning. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 202–222). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 223–247
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Requesting assistance: How citizens shape action in emergency calls to the police

Anne-Sylvie Horlacher[1]

[1]University of Neuchâtel

Abstract

Adopting a conversational and interactional linguistic approach, this paper examines requests in the interaction between citizens and professionals in emergency calls to the police. Drawing on 496 emergency calls recorded in French-speaking Switzerland, the analysis shows that when addressing emergency services (mostly for being sent a police patrol), speakers tend to opt for indirect formats which construe the reason for the call as requests for information (e.g. *je sais pas si vous avez une patrouille disponible* 'I don't know if you have a police patrol available') rather than requests for service. These less coercive formats appear as a practical solution available to citizens for articulating their action as a request without shaping their turn grammatically as such, namely in situations with low degree of emergency. By analyzing how participants accomplish and interpret their reciprocal actions, this paper addresses burning issues in the field of applied Conversation Analysis: 1) it contributes to current research on request formats and shows that the choice of linguistic resources appears to be consequential for a positive or negative outcome of the call (i.e. the lead to a dispatch or not); 2) it contributes to current concerns with respect to institutional talk and its specific organization, by adding to our understanding of what 'assisting' citizens means in this setting of interaction in which the professional service involves key decision-making issues.

Introduction

People frequently rely on professional services (assistance hotlines, service desks or most notably, emergency services) to help them respond to their (more or less urgent) demands[1]. When citizens contact the police and report a problem, they typically expect to be granted assistance in an appropriate way. How do these latter assist them in responding adequately to their demands?

This article deals with the organization of assistance in citizen-police phone calls by focusing on the different resources (lexicon, syntax, prosody and sequential organization) that participants mobilize when recognizably requesting and offering assistance. It aims at documenting how the need for assistance exposed by the caller is understood by the police call-taker, thereby producing fundamental reflections on action formation and ascription (Deppermann & Haugh, 2022; Enfield & Sidnell, 2017; Sidnell, 2017) and intersubjectivity (Mondada, 2011a) in human interaction.

A review of the literature on emergency calls suggests that "there is a strong correlation between the caller's choice of request format and the response decision by the call-taker" (Larsen, 2013: 2009). By using for e.g. imperative request forms, callers claim the right to have their request granted, whereas by using for e.g. *I wonder if*-requests (Curl & Drew's 2008: 148), callers display that they might not be entitled to police action (see also Curl & Drew, 2008; Drew & Walker, 2010; Zimmerman, 1992a, 1992b). Of course, call-operators decide on whether (or not) to dispatch a police patrol based on a range of considerations beyond the verbal formulation of the request (such as the severity of the incident reported). In the data I am using, based on 496 calls to the emergency police number in Switzerland, the degree of emergency is often very moderate compared to what we know about calls to 911. In that context, indirect requests for assistance displaying low entitlement and high contingency (such as *je sais pas si vous avez une patrouille disponible* 'I don't know if you have a police patrol available' or *j'aimerais savoir si vous avez une patrouille disponible* 'I would like to know if you have a police patrol available') are typically accepted and treated as legitimate, in that they frequently lead to a dispatch. My investigation is guided by the following research questions: How can we account for the recurrence of *I don't know/I would like to know*-prefaced requests in the data? What do these formats allow? How do call-takers respond to the citizens' *I don't know if / I would like to know*-prefaced requests?

The article is organized as follows: Section 2 discusses requests in emergency calls along with other first actions; Section 3 introduces the data and examines the ways in which asymmetries and institutional categories are negotiated in police assistance. Section 4 analyzes the ways in which citizens design their need for assistance and make themselves entitled to the dispatch of a police patrol. Section 4.1 presents two excerpts which are at two ends of a continuum: Excerpt 1 illustrates a trouble report conveying low entitlement with no request *per se* being

produced, whereas Excerpt 2 illustrates an explicit request for being sent a police patrol, conveying too much deontic authority. Those first two excerpts are unsuccessful attempts at obtaining assistance. The analysis then turns to a specific form of soliciting assistance (Section 4.2; Excerpts 3, 4 and 5), by focusing on *I don't know/I would like to know*-prefaced requests, which construe the reason for the call as requests for information rather than requests for service (Rønneberg & Svennevig, 2010). I document that, by producing such requests, the citizens index their own reduced deontic authority and offer themselves possible reasons for a non-granting of the request by the call-operator, who can precisely deny the availability of a police patrol. Although this format orients to high contingency and low entitlement, it still allows the issuing of a request and proves efficient in getting immediate help in their specific situation. Section 5 invites more general reflections on the notion of assistance within the community, and especially, on what is treated as an appropriate and sufficient response after a request for assistance.

Requesting assistance or doing other actions? Action formation and action ascription

An ordinary way in which people seek assistance from someone else is by making a request (Kendrick & Drew, 2016). For the purpose of this study, a request is defined as a *social action format* (Fox, 2007), accomplished by means of linguistic resources, by which a participant solicits someone else to do something (e.g., providing a service, an information, help), from the most direct utterance [('come at once!')], to the most indirect one [('my car has been vandalized')] (about direct and indirect requests, see Rossi, 2015: 18). Requests are *first actions* which project compliance as *second actions* (= the requested action; Garfinkel, 1967). Several researchers in the field of Conversation Analysis and Interactional Linguistics have shown that requests are dispreferred actions (Schegloff, 2007) carrying with them "implications of need, of obligation, of imposition and constraint" (Drew & Couper-Kuhlen, 2004: 2). Therefore, requests tend to be preceded by pre-requests (Levinson, 1983: 356; Sacks, 1992: 685; Schegloff, 2007: ch. 4), to be delayed (Schegloff, 2007), or accompanied by mitigated resources such as excuses, hesitations and accounts (Heritage, 1984: 265-280; Pomerantz & Heritage, 2013; Schegloff, 2007, chap. 5).

When addressing emergency services, speakers tend to opt for very different formats (mostly for being sent a police patrol), as evidenced in several publications on emergency calls (Heritage & Clayman, 2010; Larsen, 2013;

Whalen & Zimmerman, 1987; Zimmerman, 1984, 1992;): a) *Can-interrogatives* (e.g. 'Could we have a police patrol?', 'Can you send the police?'; Cromdal *et al.*, 2012; Drew & Walker, 2010); b) *I wonder if*-formats (Curl & Drew, 2008); c) *Para ver si* '(e.g. 'I'm calling to see if you can send an ambulance', Bolaños-Carpio, 2020); d) *Free-standing if-clauses* (e.g. *Si vous avez une patrouille disponible* 'If you have a police patrol available'; Horlacher & Pekarek Doehler, 2022); e) *Need-constructions* (e.g. 'I need a patrol car'; Bolaños-Carpio, 2020: 235; Wahlen & Zimmermann, 1987). Besides, callers may introduce their problem without formulating a request for assistance *per se* (Drew & Walker, 2010) and leave it up to the police to draw the relevant inferences about the appropriate next action (about declaratives of trouble functioning as requests in service encounters, see Fox & Heinemann, 2021). In sum, speakers do not always use conventionalized request forms but more situated forms, that are nonetheless interpreted as requests by the recipients in their specific settings (see Pekarek Doehler & Horlacher, 2023; Pino, 2006; Rossi & Zinken, 2016; Vinkhuyzen & Szymanski, 2005; Zinken & Ogiermann, 2011).

These different grammatical formats convey different assumptions about *entitlement* (on entitlement, see Sacks 1984; on entitlement to request, see Curl & Drew, 2008, Heinemann, 2006; on entitlement to request in emergency calls, see Drew & Walker, 2010). They also index the speakers' orientation to contingencies (Curl & Drew, 2008) in different ways. Requests formatted for e.g. with an independent *if-clause* and modal verbs indicates low entitlement and display an orientation to the requested service as being non urgent, making the request contingent upon conditions that are in the police's control, thereby diminishing the pressure for granting the request (Horlacher & Pekarek Doehler, 2022). On the contrary, requests formatted with imperatives display high entitlement and low contingency, projecting unquestionable compliance from the police (Drew & Walker, 2010). Therefore, the syntactic and lexical choices that citizens make in reporting an incident not only reveal what their own entitlement is to the requested action but they may involve varying degrees of constraints on the response options (Rønneberg & Svennevig, 2010). This is particularly the case when citizens use declaratives of trouble. As Kendrick & Drew (2016: 111) put it: "rather than establish a normative obligation for the recipient to commit to the provision of assistance, a report or display of a problem creates an opportunity for the recipient to offer assistance" (on *recruitment*, see also Kendrick, 2021). In emergency calls, a citizen uttering *y a du bruit au camping* 'there is some noise at the camping ground' may carry out different kinds of actions

with this turn. The turn can be treated (and responded to) as an *informing* (Gonzáles Martínez & Drew, 2021), a *blame/complaint* (Heinemann & Traverso, 2009; Schegloff, 2005), an *order/directive* (Cekaite, 2010; Craven & Potter, 2010; M. H. Goodwin, 2006; Mondada, 2011a, 2013b, 2017), a *critique* (Mondada, 2013a, b), etc. This turn may be doing all this at the same time: *informing* the police*, complaining* about the situation, *criticizing* the police for inaction and *ordering* an intervention (on *composite social actions,* see Rossi, 2018: 390). In addition, certain actions may be seen as "masquerading" (Schegloff, 2007: 84) or "disguised" (Kendrick & Drew, 2014: 97) as others, one action serving as a vehicle for another "primary" (Levinson, 2013: 127) action (on the *double-barreled* nature of actions, see also Rossi, 2018; Schegloff, 2007: 76; see also section 4.2 *infra*). In sum, there is a wide range of linguistic methods and grammatical resources through which citizens transmit information about a problematic situation to the call-operator. If language is an important resource, grammar alone is not sufficient for action recognition (Kent & Kendrick, 2016). How does the call-operator decide, based on what he hears, that the caller is, for instance, not just complaining, giving testimony or looking for empathy, but that attendance is required?

In talk-in-interaction, it is through second actions that participants display their understanding of a preceding first action, for instance as a request. While conversation analysis uses the "next turn proof procedure" (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) as a method for understanding how participants themselves treat an action, relying on the call-operator's next action does not always offer a plain answer (Heritage, 2012: 80; on action ascription, see also Deppermann & Haugh, 2022; Levinson, 2013). Again, this raises the debated question of how words relate to action (Craven & Potter, 2010: 422; Enfield & Sidnell, 2017; Levinson, 2013; Sidnell, 2017).

In the analysis (Section 4), I will see how the need for assistance gets to be understood as such by the call-operator, depending on the different syntactic and lexical resources mobilized by the citizens, and the sequential placement of their requests.

Before turning to the analysis, I present the data and show that requesting and offering help is inextricably related to the participants' social identities and entitlement (Antaki & Kent, 2012; Asmuß & Oshima, 2012; Heinemann, 2006; Sacks, 1992).

Data and procedure

The data on which this article is based consist of 496 emergency calls (mean length of 90 seconds) and 205 dispatches resulting from these calls (mean length of 46 seconds), for a total of 15 hours. These data have been collected by Virginie Fasel Lauzon at the dispatch and transmission center responsible for emergencies in a small region of Switzerland. Located within the district main police station, the center treats both calls to the police and calls for fire emergencies. Its role is to dispatch police mobile units and to transmit requests for help to other public services (fire department, highway maintenance, wildlife rangers; see Excerpt 3). Incoming emergency calls and radio communications for dispatch are automatically recorded by the center and archived for several years.

The study combines methods of Conversation Analysis (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) and Interactional Linguistics (Couper-Kuhlen & Selting, 2018; Hakulinen & Selting, 2005; Ochs, Schegloff & Thompson, 1996). The analysis attempts to describe the processes whereby participants accomplish, coordinate and interpret their reciprocal actions (e.g., soliciting help and responding), while taking into account two fundamental dimensions of talk-in-interaction: temporality and sequentiality. The analysis aims to show how actions (e.g. requests) are sequentially embedded and tied to the large activities in which they are accomplished. Instead of starting at once from a particular request format, my approach has first examined the opening of the calls as a starting point of investigation in order to identify citizens' and call operators' orientations to and mutual understandings of what action is being performed by a participant in a particular sequential position. These understandings are being displayed and negotiated by the participants as talk unfolds. In doing so, I have then selected 5 examples which are representative of the data, ranging from excerpts in which no request is being produced (53% of the calls); see Excerpt 1), to excerpts containing direct request formats (8% of the calls); see Excerpt 2), and excerpts with more 'intermediate' request forms (39% of the calls). These requests in the data can be formatted in a range of different formats: *independent if-clauses*, *wonder-clauses*, etc. Requests formatted with *I don't know/I would like to know if* that I focus on in Section 4.2 have been extracted from a larger collection of 28 cases.

Reasons-for-the call

The data concern cases with low emergency compared to more urgent life-threatening situations (see already Section 1, *supra*). The citizens' most common reasons for calling are complaints about loud parties or illegally parked vehicles.

Many callers also report irregularities (e.g. traffic-lights malfunction, icy roads, injured wild animals) and other suspect activities. So far, the most 'severe' situations found in the data are car accidents, burglaries and quarrels. The major body of work on emergency calls come from the U.S., showing examples of calls where the emergency involves gunshots and crimes (Heritage & Clayman, 2010; Raymond, 2014; Wahlen & Zimmerman, 1987; Zimmerman, 1992a, 1992b; see also studies by Fele, 2006, 2012 and Monzoni, 2009 in Italy; Laforest, 2011 in French Canada; Svennevig, 2012 in Norway; Cromdal *et al.*, 2012 in Sweden). In a small region of Switzerland like the one investigated here, what is assessed by the participants as a reasonable request for assistance is very different (see also Bolaños-Carpio, 2020's article "when emergencies are not urgent"). Also noteworthy is the fact that in many countries, emergency calls have been standardized in the sense that the call-taker always answers in the same way (e.g. in the U.S.: "911 – what is your emergency?; e.g. in Sweden: "112 – what has occurred?") in order to direct attention to the event and reason for calling. In the data at hand, the dispatchers answer by identifying themselves through their institution ("police emergency service TOWN-NAME"), which has different interactional consequences.

Help seekers - potential helpers: A note on expert-novice categories

In emergency calls to the police, the participants display their membership categories, which relate to specific rights and obligations (Sacks, 1984, 1992) to claim, or grant, assistance. Citizens have the right to ask the police for a particular service, whereas the police hold the moral and contractual obligation to provide that service (Raymond & Zimmerman, 2007). The citizens are faced with a practical problem: they must portray the described situation as a 'policeable matter' (Heritage 2004: 224), and by the same token, make themselves entitled to the service. In the data at hand, however, callers do not report an urgent situation but nevertheless need some kind of help. The major concern for the professionals is to evaluate whether actual assistance is justified in order to dispatch a police patrol to the scene of the incident. Their mission is thus to check for the genuineness of the call and for the seriousness of the situation (about *gatekeeping*, see Heritage & Clayman, 2010: 69). When participants do not share the same expectations about their reciprocal social identities and entitlements, situations may result in conflicts (Tracy, 1997, 2002; see Excerpt 2). In sum, participants in the corpus constantly orient to and display their social relationships, epistemic (Heritage, 2012) and deontic (Stevanovic & Peräkylä, 2012; Stevanovic, 2018) positions (see also Curl & Drew, 2008). This aspect is

consequential for the type of 'request' form they choose on the basis of specific rights and obligations.

Analyis

Linguistic resources play a central role in setting up a request for assistance as legitimate and 'acceptable' for the call-operators. In the case of non-life-threatening incidents, it is interesting to analyze to which degree the operators in their response ascribe to the problem presentation the status of a legitimate request for assistance.

Preliminary results show that when citizens report a problem without formulating any request proper and show low entitlement, their case is not systematically treated by the call-operator as soliciting an intervention (Excerpt 1). When they formulate an explicit request for being sent a police patrol showing high entitlement (Excerpt 2), their turns might be treated as too directive, and assistance is not granted either (Excerpt 2). On the contrary, when citizens opt for more 'intermediate' patterns such as for e.g. inquiries about the availability of a police patrol through an *I don't know/I would like to know if*-format, their case frequently lead to a dispatch (Excerpts 3, 4 and 5). I argue that this specific linguistic format is decisively functional in indexing low entitlement on the part of the caller, while still allowing the issuing of a request.

Two ends of a continuum: reports of trouble conveying weak entitlement and explicit requests for assistance conveying strong entitlement

In Section 4.1, I will analyse a declarative of trouble (Excerpt 1) and an explicit request for being sent a police patrol (Excerpt 2), which, both, do not lead to a dispatch. Excerpts 1 and 2 are thus presented as extreme ends of the *continuum* from weak to strong claims of deontic authority.

In Excerpt 1, a female caller reports being visited by an ex-boyfriend who had "harassed her a bit" (l. 06) a few days prior to the visit. This guy is now back at her house (l. 09), and things are not going very well (l. 13). This report is not treated by the dispatch center as a request for assistance. Whether complaining about a situation or informing the police about a delicate state of affairs is interpreted as a request for assistance is a negotiable matter (see Section 2, *supra*):

Excerpt 1. VFL-CET-NE – 12.07.15 – 05h38m58s – domestic dispute

```
01  CEN  police secours NOM-VILLE,
         police emergency service TOWN-NAME
02  CIT  oui bonjour euh PRENOM NOM-FAMILLE à l'appareil
         yes hello   uh FIRST-NAME LAST-NAME speaking
03  CEN  bonjour
         hello
04  CIT  écoutez euh je vous app-
         listen uh I had ca-
05       j' vous avais appelé pour- y a deux trois jours euh (0.2)
         I  had  called  a  couple  of  days  ago  uh  (0.2)
06       pour mon ex-ami qui::: .h:: h:: qui m'agressait un peu.
         concerning my ex-boyfriend who .h:: .h:: who was harassing me
         a bit.
07  CEN  mhm
         mh
08       (1.0)
09  CIT  et pis là il est chez moi.
         and now he is at my place.
10       (0.6)
11  CEN  oui: et?
         yes and?
12       (1.2)
13  CIT  et ça se passe pas très bien.
         and it's not going very well.
14       (1.7)
15  CEN  ouais et vous voulez quoi?
         yeah and what do you want?
```

While emergency call openings have been widely described as involving interactional shortcuts (omission of caller identification and greetings; see Whalen & Zimmerman, 1987; Zimmerman, 1992a, 1992b), mutual greetings and self-identification by the caller are almost always accomplished in the data used for the present study, suggesting a low degree of urgency. After the greetings and identification sequence (ll. 01-03), the citizen recalls a past incident about an ex-boyfriend for which she had already called the emergency number a few days before (ll. 04-06). However, the situation for which assistance is required is not treated as a proper emergency. The call-operator acknowledges the situation but orients to the citizen's lack of requesting action (see l. 11: *oui et?* 'yes and?'; l. 15: *ouais et vous voulez quoi?* 'yeah and what do you want?'). One could reasonably think that the mere presence of this 'abusive' ex-partner (at least, portrayed as such) at the woman's place qualifies as a need for police assistance. In emergency situations, the mere description of this type of situation often works as a request (see Section 2, *supra*), because of the mutual deontic status of the co-participants, and their orientation to their respective institutional roles (Section 3.2, *infra*). However, by using mitigated formulations and hedges (*m'agressait un peu* 'harassing me a bit', l. 06; *ça se passe pas très bien* 'it's not going very well', l. 13), the citizen also downgrades the need for assistance. Therefore, that her report does not immediately dispatch a police response, is probably not only an effect of the lack

of direct request for help, but also because it is not sufficiently presented as a *policeable matter*: it is not clearly stated that there is an actual report of ongoing domestic violence at this moment of the call. The caller's case will not lead to a dispatch.

Excerpts 3, 4 and 5 (Section 4.2) will show that citizens often present their case – like here – in a mitigated way but do nevertheless obtain immediate assistance, precisely by performing a kind of requesting action through an *I don't know/I would like to know if*-format.

In Excerpt 2, the citizen produces an explicit request for being sent a police patrol. He uses a declarative request format (l. 06) which indicates high entitlement and low contingency (see also l. 14). Just before the excerpt, the citizen had explained that he got all his personal belongings stolen at the prostitutes, ending his turn by *je sais pas comment faire*, roughly glossable as 'I don't know what to do'. The citizen had been invited to come file a complaint at the police station on the following day (see, again, l. 01-02). However, he had challenged this decision, and still challenges the call-taker's decision in the passage reproduced below. He requires immediate assistance, as he is in a telephone box at the station, without money, and unable to travel back home:

Excerpt 2. VFL-CET-NE – 15-02-15 – 05h11m41s – theft at the prostitutes

```
01  CEN  vous m'avez dit que vous connaissiez son nom.
         you told me you knew her name.
02       donc pour déposer plainte ce sera: pas difficile.
         so it won't be difficult to file a complaint.
03  CIT  mais je [peux pas. ]
         but I can't.
04  CEN          [(mais là-)] pour[quoi?  ]
                  but now-  why?
05  CIT                           [je dois] rentrer à la maison quoi.
                                   I  have  to  go  back  home.
06       vous faites venir une patrouille direct ici à la ga:re,
              you send a police patrol directly here to the station,
07       [et pis on les envoie là-haut         ]
          and    we send them up there
08  CEN  [ah ouais vous donnez des ordres main-] maintenant,
         oh yeah interesting you give  orders  no-  now
09       c'est [bien.]
         that's good.
10  CIT        [et on] va rechercher mon porte-monnaie,
               and we go back there and fetch my wallet,
11       on va rechercher- (0.2) euh:: mon natel,
         we go back and fetch- (0.2) uh my cellphone,
12       on va- [euh  putain.   ]
         we go-  uh   fuck.
13  CEN         [voilà (.) ouais]
                that's it (.) yeah
14  CIT  c'est quand même pas compli[qué non?  ]
         it's not that complicated isn't it?
15  CEN                              [et pis moi] je vous dis
```

```
                                        and I should answer
16        présent compris garde à vous, c'est ça?
           present understood stand to attention, is that it?
```

In this case, the incident does not require immediate help (see, already, Excerpt 1); the call-operator treats it as a bureaucratic problem (l. 01-02). This decision is challenged by the caller (l. 03), who displays a certain degree of authority about the procedure, using then a highly presumptuous and assuming form of requesting a police patrol (l. 06), thereby showing that his case is reasonable and legitimate, and should be dealt with immediately (on declarative formats used as directives, see Skogmyr Marian, 2018; Horlacher, 2022). This is oriented to as too directive from the call-operator (l. 08), who has sole authority to decide for a dispatch (see Section 3.2, *supra*).

Requests given in a direct format with a high degree of coerciveness on the recipient (Rossi 2015: 18) are rare in the data, and usually not accepted by the call-operators, precisely because the nature of the incident is not urgent in most of the cases at hand. Moreover, direct requests are difficult to be analyzed in close comparison with other request forms discussed here since they do not appear in similar sequential environments; they occur when immediate assistance has already been resisted by the operator prior in the call. In what follows, I explore interrogatively formatted requesting utterances.

'Implicit' requests for assistance: the *I don't know/I would like to know if* format

Inquiries about the availability of a police patrol by means of a *I don't know/I would like to know if*-format (Excerpts 3, 4 and 5) constitute a primary resource for building requests in the data at hand. These utterances may allow implementing two actions at the same time: a) an information request making relevant a *yes/no* response; b) a request for assistance making relevant a *compliance/refusal*. Although the request remains implicit, these indirect interrogative formats frequently lead to immediate assistance. The lexico-semantic consistency of the format suggests a certain degree of routinization; its recurrence in the data in turn reflects the social roles of the participants and the set of rights and obligations related to their mutual status:

```
(1) je sais pas si vous avez quelqu'un au NOM-LIEU une patrouille qui
    est en route ou comme ça
    I don't know if you have someone in PLACE-NAME a police patrol on
    the way or something like that
(2) je voudrais savoir si vous avez une patrouille qui est pas très loin.
    I would like to know if you have a police patrol which is not very
    far away
(3) je sais pas si y a un service vétérinaire qui peut venir euh:
    I don't know if a vet can come uh
(4) je sais pas (si) vous envoyez quelqu'un ou bien::
    I don't know (if) you send somebody or not
(5) je sais pas si vous pouvez envoyer euh:
    I don't know if you can send uh:
(6) je sais pas s'ils peuvent juste passer
    I don't know if they can just pass by
```

The grammatical and turn-constructional features of the citizens' requests are strikingly similar. I often find an epistemic disclaim in the first part of the pattern, while I observe the recurrence of existential expressions in the second part (*il y a* 'there is' or the second person pronoun 'you' and the verb 'to have'). The very object of the epistemic disclaim is overtly located in the recipient's epistemic domain. The callers weaken their epistemic stance, displaying, conversely, recognition of the police's epistemic authority. The availability and the sending of a police patrol are entirely in recipient's control. The citizens orient toward contingences and offer themselves possible reasons for a non-granting of the request (Horlacher & Pekarek Doehler, 2022). I recurrently find modal verbs, hedges and other expressions that minimize the degree of emergency, but also verbs of motion, through which the citizens ask a police patrol to 'pass by', to 'be sent', to 'come around', and finally, phrases about the availability or possible proximity of a police patrol (having a police patrol 'nearby', 'not far', 'available', etc.). Such requests may hence be the product of recurrent conversational routines that lead to the sedimentation of frequently co-occurrent items or item-types as structural patterns (Bybee & Hopper, 2001; Haiman, 1994; Pekarek Doehler & Balaman, 2021).

Excerpt 3 gives a first illustration of an *I don't know*-prefaced request. This request is preceded by greetings, suggesting a low degree of urgency (see already Excerpt 1). The reason-for-the call concerns an injured wild animal:

Excerpt 3. VFL-CET-NE – 03.01.15 – 22h38m38s – wild animal

```
01  CEN   police secours, NOM-VILLE_
          police emergency service TOWN-NAME
02  CIT   oui PRENOM NOM-DE-FAMILLE au téléphone.
          yes SURNAME FAMILY-NAME on the phone.
03  CIT   bonjou:r,
          hello,
04  CEN   bonjour,
          hello,
05  CIT   écoutez euh:: j'ai- on a entendu-
          listen uh:: I- we heard-
06        on regardait un film là,
          we were watching a film,
07        on entend une bagarre euh de chiens, un ch-
          we could hear a fight uh between dogs, a d-
08        enfin on entendait un bruit, (0.4)
          well we could hear a noise, (0.4)
09        pis en fait euh:: on est allé voir dans le jardin,
          and in fact uh:: we had a look in the garden,
10        pis c'est un chien qui attaquait une biche.
          and it's a dog attacking a doe.
11        (0.7)
12  CIT   et puis euh::=
          and uh::=
13  CEN   =une biche?
          =a doe?
14  CIT   une biche ouais.
          a doe yes.
15        pis euh la biche là elle est: blessée dans le jardin.
          and the doe lies now wounded in the garden.
16        (1.2)
17  CIT   donc [euh::] euh:
          so uh:: uh::
18  CEN        [ (x) ]
19  CIT   je peux vous donner l'adresse,
          I can give you the address
20        pis je sais pas si y a un service vétérinaire
          and I don't know if a vet
21        qui peut venir euh:
          can come uh
22  CEN   ou:ais c'est le garde faune qui va s'occuper
          yeah the wildlife ranger will take care of it
23        si c'est un: si c'est une biche.
          if it's a    if it's a doe.
```

After the opening, the citizen reports how he came to attend the situation at hand (Imbens-Bailey & McCabe, 2009), using a formulation (l. 06-08) such as "I was doing X when Y" (Bergmann, 1994), that conveys the objectivity and disinterest of the speaker's perception. This description of the problem by the citizen comes to an end at line 15, where he formulates the upshot and outcome of the problem: *pis euh la biche là elle est: blessée dans le jardin* 'and the doe lies now wounded in the garden' (l. 15). However, it is not treated as a sufficient account by the call-operator, who does not show any response at l. 16 (Excerpt 1 had typically shown *And what do you want?* at this sequential position). At l. 17, the caller self-selects and proposes to give the address, which projects the incipient request for an intervention. At l. 20-21, the citizen formulates a request through an *I don't know*

if-format, whereby the request remains implicit. By means of this format, the citizen offers himself the opportunity for his turn to be heard and responded to as a mere information request. He diminishes the pressure for granting the request and gives room for negotiation. The call-operator, however, ratifies the request; a wildlife ranger will be dispatched to the scene of the incident.

In excerpt 4, the citizen articulates an *I don't know if*-request directly after the opening (containing again greetings and identification), before reporting the trouble:

Excerpt 4. VFL-CET-NE – 15.02.15 – 02h49m06s – suspect vehicle

```
01  CEN   police secours NOM-VILLE
          police emergency service TOWN-NAME
02        (0.2)
03  CIT   oui: bonsoir NAME
          yes good evening NAME
04  CEN   [(bonsoir,)]
          good evening
05  CIT   [dites voi ]r je me::: permets de vous téléphoner (0.9)
          listen        I allow myself to call you    (0.9)
06        je sais pas si vous avez quelqu'un au NOM-LIEU,
          I don't know if you have someone in PLACE-NAME,
07        une patrouille qui est en route ou comme ça
          a police patrol on the way or something like that
08        .hhhh il y a::: un véhicule qui est:: passablement suspect,
          .hhhh there is a rather suspect vehicle,
09        il est parqué derrière une entreprise
          it is parked behind a company building
10        juste à côté de chez nous,
          just next to our place,
11        .hhhh euh::: ça fait déjà plus de deux heures
          .hhhh uh::: it's been more than two hours
12        que la voiture est là,
          that the car is there,
13        i::ls ont allumé les phares éteint les phares,
          they have switched on and off the lights,
14        euh la bagnole est là
          uh the car is there

          ((omitted turns)

32  CEN   (pis) c'est à quelle adresse?
          (and) what is the address?
```

The citizen articulates an *I don't know if*-request directly after the opening, showing an orientation toward the local contingencies for the granting of the request, by means of the *je sais pas si vous avez quelqu'un au NOM-LIEU, une patrouille* 'I don't know if you have someone in PLACE-NAME, a police patrol'; this directly spells out the conditions for the realization of the requested action. This orientation to contingencies is again reinforced here by the qualification *qui est en route ou comme ça* 'on the way or something like that'. These elements conspire to diminish the pressure – and maybe even the preference – for the recipient's granting the request. Again, then, the format seems to embody the citizen's low entitlement

to request. This is here further enhanced by the larger interactional context, where in fact the citizen even downgrades his entitlement to call on the police, treating his own call as not necessarily legitimate, and possibly even as disrupting (*je me::: permets de vous téléphoner* 'I allow myself to call you', l. 05). In his description of the problem, the citizen also downgrades the very urgency of the situation; the vehicle he sees through the window is *passablement suspect* 'rather suspect' but no breaching of the law has been proved yet.

Requests like here (see also Excerpt 5, *infra*), made immediately after the greetings and identification sequence, could be heard as *pre-requests* (Fox, 2015; Levinson, 1983; Rossi, 2012; Schegloff, 2007) compared to those produced later in the call (see Excerpt 3, *supra*), whereby the caller checks on the preconditions of granting the request (i.e. the availability of a police patrol). However, the evidence for an analysis of such an utterance as being a *pre* is not supported by the data[2]. Typically, the caller does not wait for any positive response from the call-operator, nor does he even manage a space for recipient's reaction. The entire call shows that the citizen's utterance is not 'preliminary' to any further requesting utterance (Fox, 2015). The citizen's utterance is also treated as a request by the call-operator. However, the call-operator will not move to immediate granting without being told the reason for the dispatch, which the citizen does through lines 08-14. In this case too, the citizen's call leads to a dispatch (see the call-operator's dispatch-relevant question at l. 32).

In my last excerpt, the interpretation of the format as a pre-request cannot be excluded. Interestingly, the call-operator treats *prima facie* the citizen's action (l. 06-07) as an information request (l. 08-09) but then orients to the format as a request for assistance (l. 09-10):

Excerpt 5. VFL-CET-NE – 15.02.15 – 01hm06s – loud music

```
01  CEN  police NOM-VILLE
         TOWN-NAME police department
02       (1.2)
03  CIT  eu::h oui (0.2) PRENOM NOM bonsoi:r.
         uh:: yes (0.2) SURNAME NAME good evening.
04  CEN  je vous entends pas bien madame, bonsoir.
         I can't hear you very well madam, good evening.
05  CIT  °euh° (0.2) je vous ai dit PRENOM (xx) NOM (xxx) ENDROIT
         °uh° (0.2) I told you SURNAME (xx)NAME (xxx) PLACE-NAME
06       et je voudrais savoir si vous avez une patrouille
         and I would like to know if you have a police patrol
07       qui est pas très loin.
         which is not very far away.
08  CEN  .hh alors je ne sais pas si j'ai une patrouille pa:s qui est
         .hh so I don't know if I have a police patrol not (which is)
09       pas très loin madame, il faut me dire pour- ce qui vous: ce
         not very far away madam, you have to tell me for- what
```

```
10        qui vou:[::: ]s a amenée [à m']appeler&
          made you call me,
11  CIT          [ben-]            [euh ]
                 well-             uh
12  CEN   &après on avisera madame.
          then we will see madam.
13  CEN   .h oui?
          .h yes?
14  CIT   y en a qui font la fête en bas dans leur voiture,
          there are people who are partying downstairs in their car,
15        y a la musique à coin, ((continue))
          there is loud music, ((continues))
```

After the opening, the citizen immediately requests a police patrol through an *I would like to know*-format, without accounting for it, thereby immediately displaying the need for help. The call-operator first aligns with the information request format (l. 08): he responds first by declaring his own lack of knowledge. Yet, then, he orients to the format as a request for assistance: he asks about some explanations, which would serve as a basis for determining the well-foundedness of the request. From line 14, the citizen accounts for her request by reporting noise problems.

Here, again, orientation towards contingencies materializes through the *si vous avez* 'if you have' (l. 06) which directly spells out the conditions for the granting of the request for action; this orientation is here reinforced by the *qui est pas très loin* 'which is not very far away' (l. 07) adding on further conditional details for the granting of the request. This would again be in line with treating this request format as displaying speaker's low entitlement to request. In the rest of the call (not shown), the operator starts organizing a dispatch, that will be cancelled following the caller's informing that the party goers have now left.

Excerpts 3, 4 and 5 are structurally different, in that the *I don't know*/*I would like to know*-prefaced requests occur in different sequential positions: Excerpt 3 shows the request after the nature of the trouble has been reported, in reaction to a lack of recipiency from the call-operator; in Excerpt 4, the request is seamlessly followed by a report of trouble, whereby the citizen accounts for the request; in Excerpt 5, the request follows upon a repair sequence and results in not yet a promise of service, but in a solicitation of trouble telling. Articulating a request without accounting for it (despite the *I don't know if* / *I would like to know if*-format) is thus not treated as sufficient for successfully obtaining assistance. While the sequential environments of these implicit requests are different, the grammatical features of these turns are strinkingly similar, carrying the same implications in terms of issues of entitlement and contingency. Hence, it seems that *I don't know*/*I*

would like to know-prefaced requests have become a syntactico-lexically sedimented format for requesting immediate help in low emergency situations. The format does not make explicit the requested action; it just evokes the condition for the call-taker to grant the request: having a patrol or someone at hand. Recurrent confrontation with interactional problems favors the routinization of linguistic patterns (Haiman, 1994; Ono & Thompson, 1995; Couper-Kuhlen, 2011). In this sense, the article has demonstrated how the analysis of interactional data can inform us about the routinization of grammatical patterns and the possible interactional motivations for it.

5. Conclusion and implications

This study aimed at providing a preliminary understanding of the linguistic realization of both asking for help and receiving assistance (or not) on the police emergency number in French-speaking Switzerland. It also raised the question of what citizens expect from institutions and professional services (Asmuß, 2007, Emmison & Firth, 2012) in areas in which people place a high trust in them. Seeking assistance in emergency calls addresses much debated issues in Conversation Analysis and Interactional Linguistics about institutionality (Drew & Sorjonen, 1997, Heritage, 1998, 2004; Heritage & Clayman, 2010, ch. 5 and 6), asymmetries (Have (ten) 1991), participants' social categories, rights and entitlements (Antaki & Kent, 2012; Asmuß & Oshima, 2012; Heinemann, 2006; Sacks, 1992), cooperative action (Baker, Emmison & Firth, 2005), and trust (Garfinkel, 1963). As citizens, the callers have the right to benefit from the services provided by society, but at the same time the calls examined relate to situations with low degree of emergency.

The decision to dispatch a patrol is dependent on an overall assessment of the situation, i.e. on various factors (see Section 1). However, the idea being entertained in the paper is that reports of trouble conveying weak entitlement (Excerpt 1, see also Excerpt 3 until line 17) and explicit requests claiming too much deontic authority (Excerpt 2) may not work well in soliciting assistance where implicit requests do a better job (Excerpts 3, 4 and 5). Hence, the negotiation of entitlement is central to the outcome of the call. Our findings suggest that the organization of a dispatch strongly depends on the citizen's ability to request (and to account for his or her request), by opting for non-coercive and minimally-presumptuous formats, especially when emergencies are not urgent. Accordingly, *I don't know/I would like to know if*-requests index the speakers' orientation to a low degree of legitimacy to ask for the service. The

linguistic format can hence be explained in terms of two interconnected features: it is reflexively related to the speaker's entitlement (Sacks, 1984) and the mutual deontic authorities (Stevanovic, 2018) pertaining to the institutional situation; it is also related to the speaker's orientation to contingencies (Drew & Curl, 2008) that might inhibit the granting of their request. In this sense, the type of *I don't know/I would like to know if*-requests observed in this paper is perfectly fitted to the Janus-faced nature of the callers' situations; they display low legitimacy while still allowing the issuing of a request. The analysis therefore suggests that *I don't know/I would like to know if*-requests may be used as highly routinized formats in asymmetrical situations, showing much lexico-semantic consistency. In this light, the absence of *I don't know/I would like to know if*-requests in the dispatch data is significant since they index other role relationships and mutual entitlements (see Horlacher & Pekarek Doehler, 2022).

Far from offering a survey of request practices in emergency calls, I hope this research has the potential to enrich our understanding of a particular type of interaction in which the professional service involves the protection of citizens and decision-making issues.

Notes

1. The present article is based on an ongoing collaboration with Simona Pekarek Doehler (University of Neuchâtel), as part of the project *The Emergent Grammar of Clause Combining in Social Interaction* (Grant no *100012_178819*), generously supported by the Swiss National Science Foundation. I am grateful to two anonymous reviewers for their insightful comments on a previous version of this article.
2. An interpretation of *I don't know/I would like to know*-prefaced requests in terms of pre-requests has been raised by several researchers in the audience during my talk in Stockholm on April 7th 2022, hence the discussion here.

References

Antaki, C., & Kent, A. (2012). Telling people what to do (and, sometimes, why): Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. *Journal of Pragmatics*, *44*(6-7), 876–889.

Asmuß, B. (2007). What do people expect from public services? Requests in public service encounters. *Journal of Language and Communication Studies*, *38*, 65–83.

Asmuß, B., & Oshima, S. (2012). Negotiation of entitlement in proposal sequences. *Discourse Studies*, *14*(1), 67–86.

Baker, C., Emmison, M. & Firth, A. (Red.) (2005). *Calling for help. Language and social interaction in telephone helplines*. Amsterdam: Benjamins.

Bergmann, J. R. (1994). Authentification et fictionalisation dans les conversations quotidiennes. I A. Trognon, U. Dausendschön-Gay, U. Krafft & C. Riboni (Red.), *La construction interactive du quotidien* (s. 179–201). Nancy: PUN.

Bolaños-Carpio, A. (2020). Requesting help in calls to 911 Costa Rica: When Emergencies are not urgent. C. Taleghani-Nikazm, E. Betz & P. Golato, *Mobilizing Others: Grammar and Lexis within Larger Activities* (s. 229–252). Amsterdam: Benjamins. doi.org/10.1075/slsi.33.09bol.

Bybee, J. & Hopper, P. J. (2001). *Frequency and the Emergence of Linguistic Structure*. Amsterdam: Benjamins.

Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: Embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text & Talk*, *30*(1), 1–25.

Couper-Kuhlen, E. (2011). Grammaticalization and Conversation. I H. Narrog & B. Heine (éds.): *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 424–437.

Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2017). *Interactional Linguistics. Studying language in social interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, *12*(4), 419–442.

Cromdal, J., Landqvist, H. Persson-Thunqvist, D. & Osvaldsson, K. (2012). Finding out what's happened: Two procedures for opening emergency calls. *Discourse Studies*, *14*(4), 371–397.

Curl, T. S., & Drew, P. (2008). Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction*, *41*(2), 129–153.

Deppermann, A., & Haugh M. (Red.) (2022). *Action ascription in interaction*. Cambridge: CUP.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. I P. Drew & J. Heritage (Red.): *Talk at Work* (s. 3–65). Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P., & Couper-Kuhlen, E. (Red.) (2014). *Requesting in social interaction*. Amsterdam: Benjamins.

Drew, P., & Sorjonen, M.-L. (1997). Institutional dialogue. I T. A. van Dijk (Ed.): *Discourse Studies: A multidisciplinary introduction. Vol. 2, Discourse as social interaction* (s. 206–230). London: Sage.

Drew, P., & Walker, T. (2010). Citizens' emergency calls: Requesting assistance in calls to the police. I M. Coulthard & A. Johnson (Red.), *The Routledge handbook of forensic linguistics* (s. 95–110).

Drew, P., & Kendrick, K. (2018). Searching for Trouble: Recruiting assistance through embodied action. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*. doi.org/10.7146/si.v1i1.105496

Emmison, M. & Firth, A. (2012). Requesting and receiving advice on the telephone: A comparative analysis of some Australian-based helplines. I L. Holger & M. A. Locher (Red.), *Advice in Discourse* (s. 213–232). Amsterdam: Benjamins.

Enfield, N. J., & Sidnell, J. (2017). On the concept of action. *Discourse Studies*, *19*(5), 515–535.

Fasel Lauzon, V. & Petitjean, C. (2016). Instrumental and beyond: radio communications between dispatchers and police officers. Paper presented at the *6th Interactional Conference on Applied Linguistics and Professional Practice (ALAPP)*, University of Copenhagen.

Fele, G. (2006). La communication dans l'urgence. Les appels au secours téléphoniques. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, *11*(2), 33–51.

Fele, G. (2012). The use of video to document tacit participation in an emergency operations center. *Qualitative Research*, *12*(3), 280–303.

Fox, B. (2007). Principles shaping grammatical practices: An exploration. *Discourse Studies*, *9*(3), 299–318.

Fox, B. (2015). On the notion of pre-request. *Discourse Studies*, 17(1), 41–63. doi.org/10.1177/1461445614557762

Fox, B., & Heinemann, T. (2021). Are they requests? An exploration of declaratives of trouble in service encounters. *Research on Language and Social Interaction*, *54*(1), 20–38. doi.org/10.1080/08351813.2020.1864154

Garfinkel, H. (1963). A conception of, and experiments with, 'trust' as a condition for stable concerted actions. I O. J. Harvey (Ed.), *Motivation and Social Interaction* (s. 187–238). New York: Ronald Press.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewoods Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

González-Martínez E., & Drew P. (2021). Informings as recruitment in nurses' intrahospital telephone calls. *Journal of Pragmatics*, *186*, 48–59.

Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk*, *26*(4), 515–544.

Haiman, J. (1994). Ritualization and the development of language. I W. Pagliuca (Ed.), *Perspectives on Grammaticalization*. Amsterdam: Benjamins.

Hakulinen, A., & Selting, M. (Red.) (2005). *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam: Benjamins.

Have (ten), P. (1991). Talk and institution: A reconsideration of the 'asymmetry' of doctor-patient interaction. I D. Boden & D. H. Zimmerman (Red.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (s. 138–63). Cambridge: Polity Press.

Heinemann, T. (2006). 'Will you or can't you?': Displaying entitlement in interrogative requests. *Journal of Pragmatics*, *38*, 1081–1104.

Heinemann, T., & Traverso, V. (2009). Complaining in interaction. *Journal of Pragmatics*, *41*(12), 2381–2384.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (s. 299–345). Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (1998). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing distinctive turn-taking systems. I S. Cmejrková, J. Hoffmannová, O. Müllerová & J. Svetlá (Red.), *Proceedings of the 6th International Congress of IADA (International Association for Dialog Analysis)* (s. 3–17). Niemeyer: Tubingen.

Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. I D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. Sage: London.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, *45*, 1–29.

Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in action. Interactions, identities, and institutions*. Malden (MA): Wiley-Blackwell.

Horlacher, A.-S. (2022). Negative requests within hair salons: Grammar and embodiment in action formation. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.689563

Horlacher, A.-S. & Pekarek Doehler, S. (2022). *Si vous avez quelqu'un sous la main*: les si-indépendantes en tant que format de requête. *Langue française*, *216*(4), 47–61.

Imbens-Bailey, A., & McCabe, A. (2000). The discourse of distress: a narrative analysis of emergency calls to 911. *Language & Communication*, *20*, 275–296.

Kendrick, K. & Drew, P. (2016). Recruitment: Offers, requests, and the organization of assistance in interaction. *Research on Language and Social Interaction*, *49*, 1, 1–19.

Kendrick, K. H. (2021). The 'other' side of recruitment: Methods of assistance in social interaction. *Journal of Pragmatics*, *178*, 68–82.

Kent, A., & Kendrick, K. (2016). Imperative directives: Orientations to accountability". *Research on Language and Social Interaction*, *49*(3), 1–17.

Laforest, M. (2011). Les appels à l'aide téléphoniques en situation d'urgence. Une négociation des cadres. *Langues et linguistique*, *34*, 37–48.

Larsen, T. (2013). Dispatching emergency assistance: Callers' claims of entitlement and call-takers decisions. *Research on Language and Social Interaction*, *46*(3), 202–230.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Levinson, S. (2013). Action formation and ascription. I J. Sidnell & T. Stivers (Ed.): *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 103–130). Chichester: Wiley-Blackwell.

Lindström, A. (2005). Language as social action. A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. I A. Hakulinen & M. Selting (Red.): *Syntax and Lexis in Conversation. Studies on the use of linguistic resources in talk-in-interaction* (s. 209–230). Amsterdam: Benjamins.

Mondada, L. (2011a). The situated organization of directives in French: Imperatives and action coordination in video games. *Nottingham French Studies*, *50*(2), 19–50.

Mondada, L. (2011b). Understanding as a embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, *43*(2), 542–552.

Mondada, L. (2013a). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, *15*(5), 597–626.

Mondada, L. (2013b). Coordinating mobile action in real time: The timely organization of directives in video games. I P. Haddington, L. Mondada, M. Nevile, (Red.), *Interaction and Mobility. Language and the body in motion* (s. 300–341). Berlin: De Gruyter.

Mondada, L. (2017). "*Freine et braque (.) >maint'nant <*. Temps interactionnel et deixis temporelle". *Langue Française*, 193, 39–56.

Monzoni, C. M. (2009). Direct complaints in (Italian) calls to the ambulance: The use of negatively framed questions. *Journal of Pragmatics*, *41*(12), 2465–2478.

Nissi, R. (2016). Spelling out consequences: Conditional constructions as a means to resist proposals in organisational planning process. *Discourse Studies*, *18*(3), 31−29. https://doi.org/10.1177/1461445616634556

Pekarek Doehler, S. & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: a longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction, 54*(2), 183–202.

Pekarek Doehler, S. & Horlacher, A.-S. (2023). La requête dans les interactions institutionnelles: une introduction. *Langage et Société*, *179*(2), 9–33.

Pomerantz, A., & Heritage, J. (2013). Preference. I J. Sidnell, & T. Stivers (Red.), *The Handbook of Conversation Analysis* (s. 210–229). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Pino, M. (2016). When assistance is not given: Disaffiliative responses to therapeutic community clients' implicit requests. I O'Reilly, M. & Lester, J.N. (Red.), *The Palgrave Handbook of Adult Mental Health* (s. 671–690). Palgrave Macmillan.

Raymond, Ch. W. (2014). Negotiating entitlement to language: Calling 911 without English. *Language in Society*, *43*, 33–59.

Raymond, G., & Zimmerman, D. H. (2007). Rights and responsibilities in calls for help: The case of the mountain glade fire. *Research on Language and Social Interaction*, *40*(1), 33–61.

Rønneberg, K., & Svennevig, J. (2010). Declining to help: Rejections in service requests to the police. *Discourse & Communication, 4*(3), 279–305. doi/10.1177/1750481310373217

Rossi, G. (2015). *The request system in Italian interaction*. PhD Thesis, Radboud University, Nijmegen.

Rossi, G., & Zinken, J. (2016). Grammar and social agency: the pragmatics of impersonal deontic statements. *Language*, *94*(4), 296–325.

Sacks, H. (1984). On doing 'being ordinary'. I J. M. Atkinson & J. Heritage (Red.), *Structures of social action*: *Studies in conversation analysis* (s. 413–429). Cambridge: Cambridge University Press.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation* (2 vol.). I G. Jefferson (Ed.). Oxford: Blackwell.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics of the organization of turn-taking in conversation. *Language*, *50*, 696–735.

Schegloff, E. (2005). On complainability. *Social Problems*, *52*(4), 449–476.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sidnell, J. (2017). Action in interaction is conduct under a description. *Language in Society*, *46*(3), 313–337.

Skogmyr Marian, K. (2018). Qu'est-ce que maman dit? l'accomplissement des directives en français L2 par un jeune homme au pair. *TRANEL*, *68,* 27–38.

Stevanovic, M. & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, *45*(3) 297–321. https://doi.org/10.1080/08351813.2012.699260

Stevanovic, M. (2018). Social deontics: A nano-level approach to human power play. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *48*(3), 369–389.

Svennevig, J. (2012). On being heard in emergency calls. The development of hostility in a fatal emergency call. *Journal of Pragmatics*, *44*(11), 1393–1412.

Tracy, K. (1997). Interactional trouble in emergency service requests: A problem of frames. *Research on Language and Social Interaction*, *30*(4), 315–343.

Tracy, S. J. (2002). When questioning turns to face threat: An interactional sensitivity in 911 call taking. *Western Journal of Communication*, *66*, 129–157.

Tracy, K. & Tracy, S. J. (1998). Rudeness at 911. Reconceptualising face and face attack. *Human Communication Research, 25*(2), 225–251.

Warneken, F., & Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, *311*(5765), 1301–1303.

Whalen, M. R. & Zimmerman, D. H. (1990). Describing trouble: Practical epistemology in citizen calls to the police. *Language in Society*, *19*(4), 465–492.

Whalen, J. & Zimmerman, D. H. (2005). Working a call: Multiparty management and interactional infrastructures in calls for help. I C. D. Baker, M. Emmison & A. Firth (Red.), *Calling for help. Language and Social Interaction on Telephone Helplines* (s. 309–345). Philadelphia: Benjamins.

Zimmerman, D. H. (1992a). The interactional organization of calls for emergency assistance. I P. Drew & J. Heritage (Red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (s. 418–469). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, D. H. (1992b). Achieving context: Openings in emergency calls. In G. Watson & R. Seiler (Red.), *Text in context. Contributions to ethnomethodology* (s. 35–51). London: Sage.

Zinken, J., & Ogiermann, E. (2011). How to propose an action as objective necessity: The case of Polish trzeba x ('one needs to x'). *Research on Language and Social Interaction*, *44*(3), 263–287.

Vinkhuyzen, E., & Szymanski, M. H. (2005). Would you like to do it yourself? Service requests and their non-granting responses. I K. Richards & P.

Seedhouse (Red.), *Applying Conversation Analysis* (s. 91–106). London: Palgrave Macmillan.

Contact

Anne-Sylvie Horlacher
anne-sylvie.horlacher@unine.ch

Please cite as:

Horlacher, A.-S. (2023). Requesting assistance: How citizens shape action in emergency calls to the police. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.) (2023). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 223–247). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 248–268
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Validitetsaspekter vid bedömning av elevers skriftliga kompetens i tyska: Relationen till en B1-nivå

Maria Håkansson Ramberg[1]

[1]Uppsala universitet

Abstract

Inte minst genom inflytande från Europarådets *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*, GERS (Council of Europe, 2001) har språklig kompetens och hur denna lärs in, undervisas och bedöms fått ökad uppmärksamhet av aktörer inom utbildning och bedömning i språk. Att en bedömning är giltig, och därmed också *valid*, är en del av kvalitetssäkringen vid bedömning och har stor betydelse för om man med trovärdighet ska kunna tolka och använda bedömningens resultat för att uttala sig om inlärares språkliga förmåga, till exempel när det gäller att kommunicera på målspråket i skrift. I denna artikel presenteras ett delresultat från min avhandling om validitet och skriftlig språkkompetens (Håkansson Ramberg, 2023) där bland annat relationen mellan elevers skriftliga kompetens i tyska på gymnasienivå och en uppfylld B1.2-nivå enligt den europeiska referensramen undersökts. Artikeln fokuserar aspekter av validitet och beaktar särskilt den delaspekt av validitet som knyter an till ett externt kriterium, så kallad kriterierelaterad validitet. Det handlar i detta fall om att jämföra resultatet av bedömningar med en uppnådd referensnivå enligt den europeiska referensramen. Sammantaget indikerar studiens resultat att det föreligger ett samband mellan bedömningar av skriftlig kompetens i tyska på gymnasienivå och den förväntade referensnivån B1.2 enligt det etablerade europeiska ramverket.

Inledning

Ett funktionellt synsätt och utvecklandet av en kommunikativ förmåga har i allt högre grad präglat språkundervisning och bedömning de senaste decennierna. Alltsedan kursplanerna för språk som ansluter till Lgr 80 har svensk skola haft en mer funktionell språksyn där begrepp som *kommunikativa färdigheter* och *kommunikativ kompetens* har diskuterats och intagit en central plats (Malmberg,

2001). Dessutom har den handlingsorienterade språksynen, interaktion och interkulturell kommunikativ kompetens under inflytande av europeiska ramverk fått ett ökat genomslag i svensk språkundervisning (se Erickson & Pakula, 2017). Den funktionella och handlingsorienterade språksynen står även i fokus vid bedömning och innefattar i vilken utsträckning individen kan använda språket för att förstå och uttrycka sig kring ett meningsfullt innehåll. En bedömning av inlärares prestationer i språk syftar alltså vanligtvis till att kunna dra slutsatser om och göra en tolkning av en individs kommunikativa språkförmåga. Bedömningen ska vara en indikator på den språkliga kompetensen och visa på hur väl en individ skulle kunna lösa liknande kommunikativt inriktade uppgifter i autentiska situationer. En bedömning i språk handlar därmed om språkanvändning. För att bedömningen ska få en innebörd och bli meningsfull är det ofta nödvändigt att relatera provresultatet till en viss språklig nivå och även i detta sammanhang har den europeiska referensramen kommit att spela en central roll.

Som nämndes inledningsvis har *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*, GERS (Council of Europe), sedan utgivningen 2001 haft stor betydelse för språkundervisning och språkpolitik i Europa. En del av referensramen utgörs av språknivåer och nivåbeskrivningar som är utformade för att underlätta för individer att visa sina språkliga meriter, exempelvis vid studier eller arbete utomlands. De sex språkliga nivåerna – från *nybörjarnivå* på A1 och A2, via *självständig användare* på B1 och B2, till *avancerad användare* på C1 och C2 – har dessutom allt oftare kommit att användas vid undersökningar och jämförelser av kompetenser i språk. Detta gäller såväl kvalitetssäkring av utbildningssystem som stöd för lärare vid bedömning i språk. Det bör dock tilläggas att GERS i sig har fått betydande kritik genom åren, vilket i sig inte är överraskande med tanke på referensramens anspråk. Kritiken har kommit från olika håll och haft olika utgångspunkter, bland annat gällande brister avseende teoretisk och empirisk grund (Alderson, 2007; Deygers, 2021; Harsch, 2006; Hulstijn, 2007; Wisniewski, 2014). Även tillämpningen av GERS som referenspunkt för nationella utbildningssystem har kritiserats, framför allt när det gäller en alltför normerande användning och en oreflekterad implementering utan att ta någon hänsyn till att vissa anpassningar bör göras till nationella och kulturella förhållanden (till exempel Erickson & Pakula, 2017; Quetz & Vogt, 2009). Även om den europeiska referensramen inte alltid svarat upp mot alla förväntningar, kan konstateras att efterföljaren, *CEFR Companion Volume* (Council of Europe, 2020) har uppdaterats på en rad områden för att bemöta en del av den kritiken. Det handlar bland annat om skalor och deskriptorer som har utvecklats eller

tillkommit, exempelvis skalor för mediering, online-interaktion, yngre inlärares språkliga kompetens samt teckenspråkskompetens. Trots att 2001 års utgåva av referensramen förblir giltig, finns anledning att tro att även denna uppdaterade version av GERS kommer att få en betydande roll för lärande, undervisning och bedömning i språk framöver. Flera diskussioner kring GERS har handlat om att kopplingen mellan olika läromedel, prov och nationella utbildningssystem samt referensramens språknivåer inte alltid varit välgrundad (exempelvis Alderson, 2007) och använts utan en dokumenterad och systematisk standardsättning. Under senare år har därför en rad studier internationellt undersökt sambandet mellan certifikatsprov och olika GERS-nivåer (till exempel Green, 2018; Kecker, 2011; Papageorgiou), ofta med hjälp av Europarådets manual för att relatera prov till GERS (Council of Europe, 2009). Mer sällan har emellertid empiriska studier av elevers kompetensnivåer inom nationella utbildningssystem genomförts, ett faktum som särskilt påpekats för den svenska kontexten (Broek & van den Ende, 2013; Erickson & Pakula, 2017). Med tanke på att de svenska styrdokumenten i språk hänger nära samman med GERS referensnivåer är detta ett både angeläget och relevant tema för vidare forskning.

Relationen mellan svenska styrdokument och GERS

Sedan början av 2000-talet, då det nuvarande sammanhållna systemet för moderna språk och engelska i svensk grund- och gymnasieskola fastställdes, utgör den europeiska referensramen referenspunkt för det svenska systemet. Skolverkets kurssteg (kurs 1–7) motsvaras således av olika kompetensnivåer i GERS (Council of Europe, 2001; 2020), vilket alltså innebär att det svenska systemet är länkat till referensramens nivåbeskrivningar sedan drygt 20 år. Denna relation mellan kurser och referensnivåer anges explicit i kommentarmaterialet till ämnesplanen för *Moderna språk* (Skolverket, 2011a; 2022). Det nuvarande systemet för språk i Sverige är konstruerat så att miniminivån för ett godkänt resultat inom de olika språkkurserna orienteras mot de motsvarande referensnivåerna, exempelvis motsvaras betyget E i kursen *Tyska 5* en uppnådd B1.2-nivå enligt GERS (Skolverket 2022, s. 7), se tabell 1.

Tabell 1. Struktur för Moderna språk i det svenska skolsystemet i relation till GERS referensnivåer

GERS-nivå	*A1.1*	*A1.2*	*A2.1*	*A2.2*	*B1.1*	*B1.2*	*B2.1*	*B2.2*
Grundskola		Elevens val åk 9	Språkval åk 9					
Gymnasial kurs		1	2	3	4	5	6	7

Enligt Skolverket är det alltså samma referensnivå för alla färdigheter, men elever som erhåller högre betyg än E kan ha en högre språkfärdighet än den som motsvaras av den GERS-nivå som anges i tabellen ovan. I Skolverkets jämförelse anges inte bara de övergripande nivåerna A1, A2, B1 och B2, utan även de mellannivåer som förekommer i GERS, exempelvis B1.1 och B1.2 (se Council of Europe, 2001, 3.5). Förutom att ämnesplanerna för moderna språk och engelska anknyter till själva referensnivåerna, har även innehåll och ordval från referensramen använts i de svenska ämnesplanerna. I fråga om skriftlig kompetens kan detta samband ses i skrivningar i ämnesplanen som exempelvis att eleverna i skriftliga framställningar ska kunna formulera sig ”enkelt, begripligt och relativt sammanhängande” inom ”aktuella och kända ämnesområden” (Moderna språk 4, Skolverket, 2011b). Detta kan relateras till deskriptorer för skriftlig produktion för en B1-nivå enligt GERS där en inlärare bland annat ska kunna skriva enkla, sammanhängande texter om kända ämnen (Council of Europe, 2001, kap. 4.4.1.2). I en svensk kontext har vissa analyser genomförts som avser relationen mellan GERS och såväl de svenska styrdokumenten som de nationella proven (till exempel Erickson, 2019; Hildén, 2008; Oscarson, 2015). Kopplingen mellan de svenska kursplanerna i språk och GERS språknivåer har bekräftats genom textuella analyser av formuleringar i de båda dokumenten (till exempel Hildén, 2008; Oscarsson, 2015). Dessutom har en empirisk studie av sambandet mellan såväl nationella prov i engelska som provmaterial i moderna språk och motsvarande GERS-nivåer i stort visat på samma resultat som i de textuella analyserna (Erickson, 2019). Utöver detta har två valideringsstudier genomförts när det gäller relationen mellan det svenska systemet och GERS referensnivåer i engelska (Borger, 2018; Tyllered, 2002). Båda dessa studier visar på mycket positiva resultat avseende svenska elevers prestationer samt på en god relation mellan de undersökta referensnivåerna och respektive kurser i engelska.

Relationen mellan miniminivån för ett godkänt resultat i språk enligt det svenska systemet, som alltså förmodats motsvara angivna GERS-nivåer (se tabell 1), har dock inte undersökts empiriskt i någon större utsträckning inom ämnet moderna språk i en svensk skolkontext. Ett undantag när det gäller empiriska studier är den europeiska jämförelsestudien *First European Survey on language competence* (ESLC) som hade till syfte att undersöka språkliga kompetenser i främmande språk (European commission, 2012). I studien användes GERS referensnivåer som ramverk när man undersökte 15-åriga elevers prestationer gällande receptiva färdigheter (läs- och hörförståelse) samt skriftlig förmåga. Hos de svenska eleverna undersöktes kompetensen i det obligatoriska skolspråket engelska och

det största språket inom språkvalet, spanska. Enligt studien uppvisade elever i år 9 mycket positiva resultat när det gäller engelska, men däremot betydligt svagare resultat beträffande spanska. Detta var tydligt när det gällde prestationerna i skriftlig förmåga där en hög andel elevprestationer inte bedömdes ha uppnått ett godtagbart resultat; exempelvis uppfyllde enbart 14 % av elevprestationerna kriterierna för en högre GERS-nivå än A1 när det gällde den skriftliga kompetensen i spanska.

Trots ett ökat intresse för undersökningar om elevers kompetensnivå och kunskapsinhämtning inom olika skolämnen, inte minst genom ett flertal internationella storskaliga undersökningar som ESLC-studien, har alltså få studier undersökt elevers språkliga kompetens i ett främmande språk i en svensk kontext, i synnerhet för språk utöver engelska och spanska. Under senare år har emellertid två studier undersökt elevers produktiva språkkompetens i moderna språk i slutet av grundskolans år 9, en studie inom det så kallade TAL-projektet (Granfeldt m.fl., 2019) samt en studie av Aronsson (2020). Resultatet från dessa båda studier indikerar att en hög andel av elevprestationerna inom språkvalet i grundskolan inte når upp till förväntad GERS-nivå. Studien inom TAL-projektet (Granfeldt m.fl., 2019) avser franska, spanska och tyska samt fokuserar på elevers muntliga produktion och interaktion. I Aronssons studie (2020) undersöks elevnivåer i spanska avseende muntlig och skriftlig interaktion. Aronsson jämför även GERS-nivåer med betyg satta utifrån svenska styrdokument, vilken visar att huvudsakligen endast de höga betygen A och B når upp till den förväntade GERS-nivån A2.1 vad gäller skriftlig färdighet. Ingen av de elevprestationer för skrivande som bedömdes med betyget E uppnår en A2.1-nivå enligt GERS. Sammantaget indikerar resultatet att enbart cirka 26 % av de skriftliga elevprestationerna uppnår den förväntade GERS-nivån. Resultaten från dessa båda studier går delvis i linje med resultatet från den tidigare ESLC-studien gällande att enbart en låg andel av elevprestationerna i spanska uppnår den förväntade GERS-nivån avseende produktiv kompetens i slutet av grundskolan. Dessa två undersökningar inom moderna språk är dock relativt små och har delvis olika fokus. Slutsatserna står dessutom i kontrast till en samtida rapport från gruppen som ansvarar för det nationella bedömningsstödet i språk, vilken visar att en mycket låg andel av de inrapporterade resultaten från provmaterialet i moderna språk innehöll underkända betyg, det vill säga elevprestationer som erhållit betyget F (Axelsson m.fl., 2020). Det måste emellertid också understrykas att de tre undersökningarna (ESLC-studien, studien inom TAL-projektet och Aronssons studie) på flera sätt skiljer sig åt. Det handlar bland annat om tidpunkt

för insamlingen, metoderna för bedömning, urvalet av elever samt vilka färdigheter som fokuseras. Vad beträffar en mer systematisk empirisk validering av relationen mellan det svenska systemets kurser i språk och GERS språknivåer saknas alltså undersökningar i någon större utsträckning i en svensk skolkontext, framför allt inom de större skolspråken franska och tyska.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av att utvecklandet av referensnivåer i språk syftade till att underlätta för individer att visa på meriter i språk inför studier och arbete i andra länder samt att dessa nivåer knyter an till de svenska ämnesplanerna i språk föreligger ett behov av valideringsstudier. Detta är särskilt relevant för att nå djupare kunskap om huruvida svenska elevers prestationer i tyska på gymnasienivå når upp till de förväntande nivåerna enligt den europeiska referensramen då tidigare studier framför allt fokuserat på elever i grundskolan samt språken engelska och spanska. Syftet med den föreliggande studien är därför att undersöka relationen mellan elevers skriftliga kompetens i tyska inom tre olika kurser inom svensk gymnasieskola och en bestämd språklig referensnivå enligt GERS. Validiteten undersöks i följande frågeställningar (se även Håkansson Ramberg, 2023):

1. I vilken utsträckning kan bedömningar av gymnasieelevers skriftliga kompetens på tre nivåer (*Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5*) inom det svenska systemet för språk relateras till en uppfylld B1.2-nivå enligt GERS?

2. Vilket samband kan ses mellan minimikravet för en godtagbar prestation avseende gymnasieelevers skriftliga kompetens inom kursen *Tyska 5* och en uppfylld B1.2-nivå enligt GERS?

I fokus för undersökningen står i vilken grad elevprestationer inom kurserna *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5* uppnår en uppfylld B1.2-nivå på ett prov validerat mot en B1.2-nivå avseende skriftlig kompetens i tyska. Att även undersöka elevers prestationer i tyska på de lägre språkstegen *Tyska 3* och *Tyska 4* är angeläget då elevprestationer med högre betyg inom en kurs kan ha en högre språkförmåga än den som anges för betyget E (se tabell 1). Denna studie kan därmed i viss utsträckning bidra till att empiriskt undersöka validiteten när det gäller relationen mellan språkkurser i det svenska systemet och referensnivåer enligt den europeiska referensramen.

Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska inramningen för studien fokuserar på validitet vid bedömning och även om detta bidrag inte är en fullständig valideringsstudie i flera delar kommer dessutom kortfattat teoretiska ramverk för validering att beröras. Validitet är ett centralt begrepp vid bedömning av elevers olika språkliga kompetenser och traditionellt har validitet delats in i tre olika typer, *innehållsvaliditet*, *konstruktvaliditet* och *kriterierelaterad validitet* (Messick, 1989a). Innehållsvaliditet och konstruktvaliditet berör i vilken mån ett prov är representativt för den domän som ska prövas respektive hur väl provet mäter själva konstruktet, det vill säga de egenskaper som man avser att pröva. Vid kriterierelaterad validitet analyseras förhållandet mellan ett provresultat och ett relevant externt kriterium, där man utgår från att detta kriterium är ett uttryck för samma kompetens (Weir, 2005). Från denna tredelade indelning av validitetsbegreppet har utvecklingen gått mot en mer enhetlig definition av begreppet validitet som innehåller flera aspekter och dimensioner, där validitet definieras som ”an overall evaluative judgement of the degree of which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores” (Messick, 1989b, s. 13). Enligt aktuella definitioner handlar validitet om giltigheten i tolkningar och användning av provresultat samt vilka konsekvenser dessa får (Messick, 1995). Det enhetliga och utvidgade validitetskonceptet är relevant för undersökningar av validitet (se Chapelle, 2020) och har under senare år använts som utgångspunkt i flera teoretiska ramverk och modeller för validering inom fältet för språkbedömning, till exempel inom Weirs sociokognitiva modell (2005) och Kanes argumentbaserade ansats (2006). Inom Weirs validitetsmodell återfinns olika aspekter av validitet som kan undersökas både före (*a priori*) och efter (*a posteriori*) själva bedömningen (Weir, 2005, 17 ff.). Till de validitetsaspekter som undersöks efter bedömningen hör den kriterierelaterade validiteten. Den kriterierelaterade validiteten kan undersökas på olika sätt. Det kan till exempel handla om i) jämförelser mellan resultatet av två bedömningar som är konstruerade på olika sätt, men som prövar samma konstrukt, ii) jämförelser mellan resultatet på två versioner av samma bedömning eller iii) jämförelser av resultatet mot språknivåer enligt internationellt erkända ramverk (Weir, 2005, 35 ff.). Kriterierelaterad validitet kan även handla om att jämföra resultat över tid och därmed undersöka om vi genom provresultaten kan förutsäga till exempel en individs framtida förmåga eller akademiska framgång.

För att illustrera validering inom bedömningsprocessen introducerades en teoretisk modell (Kane m.fl., 1999) i flera delar (t.ex. *bedömning*, *generalisering* och

extrapolering) som innehåller en kedja av inferenser, utvecklad för att erbjuda stöd för olika belägg som kan behövas för att utvärdera tolkning och användning av en bedömning. Relevant i detta sammanhang är delen om *extrapolering* av en bedömning som syftar till att undersöka om provresultatet kan anses vara en indikator för en individs kompetens i en verklighetsnära situation (se Kane, 2006). Detta kan undersökas genom jämförande analyser med ett externt representativt kriterium avsett att baseras på samma konstrukt (Kane m.fl., 1999). Med tanke på att GERS språknivåer är referenspunkt för kurserna i språk inom det svenska systemet är dessa nivåer att betrakta som ett externt kriterium för minimikravet på godtagbara prestationerkurserna för kurserna i språk i svensk skola. En validering mot ett externt kriterium kan därför ha stor betydelse för tolkningen av det svenska betygssystemets innebörd. I denna studie har delar av Kanes validitetskedja med tillhörande redskap och resonemang samt validitetsaspekter hos såväl Messick som Weir varit användbara vid analysen.

Metod och det empiriska materialet

Det empiriska materialet i studien utgörs av bedömningar av skriftliga prestationer i tyska för elever på gymnasiet som fortsatt med sitt valda språk från högstadiet. Deltagarna i studien var ursprungligen totalt 240 gymnasieelever från sammanlagt 18 skolor i södra och mellersta Sverige, från såväl kommunala som fristående skolor samt från skolor belägna i såväl större städer som i mindre städer och orter. Eleverna deltog i undervisning på tre olika språkkurser i tyska i årskurserna 1, 2 och 3 på gymnasienivå. Det handlade om följande svenska kurser inom ämnet *Moderna språk*: *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5*. För dessa kurser har betyget E, det vill säga gränsen för godkänt, förmodats motsvara ungefär referensnivåerna A2.2, B1.1 och B1.2 enligt GERS (Skolverket 2011a; 2022).

För att undersöka relationen till GERS valdes en nivåspecifik ansats, det vill säga ett prov som är riktat mot en specifik nivå, för att kunna göra trovärdiga uttalanden om elevernas skriftliga nivå (se Harsch & Rupp, 2011). Ett skriftligt test genomfördes i slutet av ovan nämnda kurser. Även andra tidigare studier har använt ett prov som är validerat mot GERS referensnivåer för att undersöka inlärares språkliga nivå (ttill exempel European Commission, 2012). Provmaterialet i studien härrör från den skriftliga modulen inom Goethe-institutets språkprov i tyska för ungdomar som är kalibrerat mot en uppfylld B1-nivå enligt GERS, det vill säga efter att en inlärare förvärvat kompetenser på nivåerna B1.1 och B1.2 (S. Dengler, Goethe-Institut, München, personlig

kommunikation 1 juni 2023). Det var vid provtillfället ett ännu ej offentliggjort prov bestående av tre skriftliga uppgifter som innehöll någon typ av digital kommunikation. Den digitala kommunikationen handlade om att formulera ett personligt och informellt e-brev till en vän, ett inlägg på ett internetforum om ett aktuellt tema samt ett mer formellt e-brev till en lärare (Goethe-institut, 2017). Vid undersökningar av relationen mellan elevprestationer inom ett nationellt utbildningssystem och referensnivåer enligt GERS spelar konstruktet en central roll. Inom både det svenska systemet och den europeiska referensramen anses den kommunikativa kompetensen och en handlingsorienterad ansats vara grunden för lärande, undervisning och bedömning (Skolverket 2011a; 2022). Även i delarna till certifikatsprovet på en B1-nivå, som är grundat i GERS, ligger fokus på kommunikation och att inlärarna kan utföra språkliga handlingar i vardagsnära situationer. Provet är dessutom anpassat till ungdomar och kan därmed antas passa till målgruppen för studien.

Provet genomfördes i slutet av läsåret på elevernas skola och eleverna hade 60 minuter på sig att för hand utföra uppgifterna. Genom att det skriftliga provet omfattade tre olika uppgifter ökar bedömningens reliabilitet då effekten av varje enskild uppgift minskar, vilket gör det säkrare att generalisera utifrån provresultatet (se Weir, 2005). Därefter gjordes ett stratifierat urval av sammanlagt 60 elevprestationer fördelat efter betygssteg samt över de tre undersökta gymnasiekurserna *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5*. Detta resulterade i ett jämnt antal elevprestationer, det vill säga 20 elevprestationer per kurs, från de tre kurserna med en spridning över betygsstegen inom kurserna efter lärarnas bedömning. Texterna anonymiserades från innehåll som skulle kunna avslöja elevernas identitet.

För att svara mot studiens syfte bedömdes elevprestationerna i ett första steg utifrån de svenska styrdokumenten för respektive kurs i moderna språk och enligt den sexgradiga betygsskalan F–A. Bedömarna var elevernas undervisande gymnasielärare samt två externa gymnasielärare, verksamma inom svensk skola med särskild erfarenhet av bedömning. De undervisande lärarna på skolorna hade till övervägande del lång yrkeserfarenhet och var i åldersspannet 30–67 år, flertalet var över 50 år. De båda externa svenska bedömarna, en manlig och en kvinnlig, hade arbetat som lärare 22 respektive 40 år. I ett andra steg bedömdes elevprestationerna av två europeiska bedömare, en manlig och en kvinnlig, enligt kriterier som tillhör provdelen (se Goethe-institut, 2017) och som är grundande i GERS. Dessa europeiska bedömare var särskilt utbildade, certifierade GERS-

bedömare med erfarenhet av att utvärdera inlärares språkliga kompetens i tyska enligt europeiska referensnivåer. Vid bedömningen tilldelade både de svenska samt de europeiska bedömarna elevprestationerna ett helhetsbetyg, alltså de svenska betygsstegen F–A och GERS-bedömarna en uppfylld B1.2-nivå eller inte, samt en sammanfattande motivering. Resultatet från de sammanlagt 300 bedömningarna har huvudsakligen analyserats med hjälp av kvantitativa metoder. I analysen av relationen till en extern referensnivå enligt GERS tillämpades deskriptiv statistik samt jämförande analyser (för mer information om insamlings- och analysmetod, se Håkansson Ramberg 2023, kap. 5). Vetenskapsrådets forskningsetiska riktlinjer var vägledande genom hela datainsamlingen och samtliga deltagare, såväl elever som bedömare, var informerade om studiens syfte, att deras deltagande i studien var frivilligt och anonymt samt att de hade rätt att avbryta sin medverkan i studien.

Analys av relationen till språknivå B1.2 enligt GERS

I detta avsnitt redovisas resultatet av undersökningen angående svenska elevers prestationer i relation till en B1.2-nivå enligt GERS (se Håkansson Ramberg, 2023). I den första delen som tar upp den första frågeställningen visas resultatet av bedömningarna avseende gymnasieelevers skriftliga kompetens i tyska inom de undersökta kurserna *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5* och relationen till en uppfylld B1.2-nivå. I den andra delen, som syftar till att besvara den andra frågeställningen, anges resultaten av GERS-bedömningen i relation till bedömningarna inom kursen *Tyska 5*, varvid särskild uppmärksamhet riktas mot sambandet mellan lägstanivån för en godtagbar prestation och en uppfylld B1.2-nivå. Samstämmigheten mellan de svenska bedömarna och mellan de europeiska bedömarna i studien visade på goda resultat avseende rangordningen i bedömningen, mellan 0,8 och 0,9 (Spearman's rho).

Skriftlig kompetens i tyska på gymnasiet och en B1.2-nivå enligt GERS

För att undersöka elevers skriftliga kompetens i tyska genomfördes ett certifikatsprov inom modulen för skriftlig förmåga syftande mot en B1.2-nivå. Maximalt kan 100 poäng nås och gränsen för en uppfylld GERS-nivå B1.2 ligger enligt bedömningsanvisningarna vid minst 60 poäng på provet. Det slutgiltiga provresultatet grundas i den sammanvägda GERS-bedömningen av de två europeiska bedömarna och baseras på alla tre uppgifter i provet. Deskriptiv statistik för GERS-bedömningen redovisas uppdelat på de undersökta kurserna nedan i tabell 2 (anpassad från Håkansson Ramberg, 2023, s. 222).

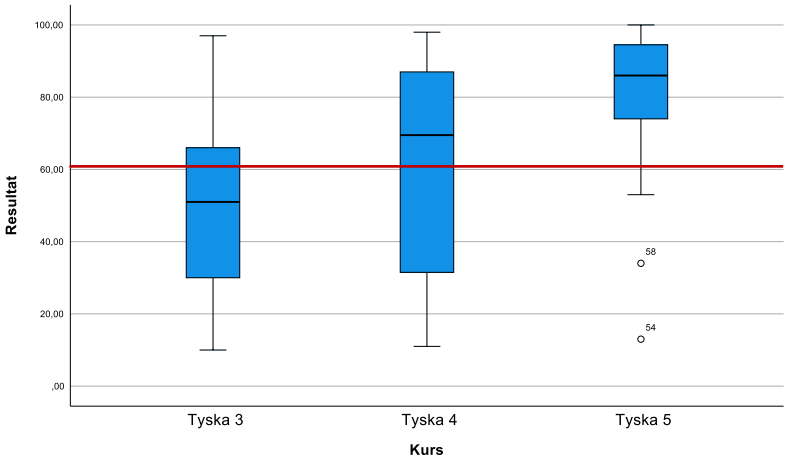
Tabell 2. Deskriptiv statistik för GERS-bedömningen på *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5*

Kurs	*N*	*Min*	*Max*	*Medel*	*Std*
Tyska 3	*20*	10	*97*	50,5	27,8
Tyska 4	20	11	98	59,2	31,3
Tyska 5	20	13	100	78,9	23,3
Totalt	**60**	**10**	**100**	**62,9**	**27,5**

I tabellen återges antal elevtexter samt resultat för lägsta respektive högsta poängantal på provet, medelvärde och standardavvikelsen inom de undersökta kurserna. Resultatet visar på en stor spridning inom kurserna med små skillnader mellan det lägsta provresultatet (10–13) och det högsta provresultatet (97–100) mellan respektive kurs. En jämförelse av medelvärdet ger vid handen att medelvärdena för kurserna *Tyska 3* och *Tyska 4* (50,5 respektive 59,2) ligger strax under gränsen för en uppfylld B1-nivå, medan värdet för *Tyska 5* (78,9) däremot är tydligt över gränsen. Vidare visar en jämförelse av värdet för standardavvikelsen på en större spridning av provresultaten inom de lägre kurserna *Tyska 3* och *Tyska 4*, medan resultaten inom *Tyska 5* inte avviker lika mycket från varandra. Sammantaget pekar den deskriptiva statistiken mot att elevprestationerna inom *Tyska 5* i hög grad uppfyller den för kursen förväntade nivån enligt GERS och att det finns en tydlig skillnad i uppfyllelse jämfört med lägre kurser. Det är dock viktigt att påpeka att resultatet bygger på ett stratifierat urval och inte på populationen i stort.

För att åskådliggöra fördelningen inom de undersökta kurserna *Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5* visas resultatet för GERS-bedömningen i figur 1 (anpassad från Håkansson Ramberg, 2023, s. 223) nedan.

Figur 1. Boxplot-diagram över resultatfördelningen av GERS-bedömningarna



Figur 1 illustrerar, utöver resultaten i tabell 2, även värdena för övre och undre kvartil avseende provresultaten (0–100 poäng) inom respektive kurs samt förekomst av extremvärden (se två provresultat på *Tyska 5* ovan). Den röda linjen i figuren markerar gränsen (60 poäng) för när en elevprestation bedömdes uppnå en B1-nivå. Resultatet visar att det förekommer elevprestationer inom alla tre undersökta kurser (*Tyska 3*, *Tyska 4* och *Tyska 5*) som av GERS-bedömarna bedömdes uppnå en B1.2-nivå avseende skriftlig kompetens. Däremot visar provresultatet på stora skillnader mellan kurserna. Bedömningar av elevtexter inom kursen *Tyska 5* uppfyller i hög grad kraven för den av Skolverket förväntade GERS-nivån B1.2. Inom kursen *Tyska 5* ligger också lägstanivån för majoriteten av elevtexterna betydligt högre än inom *Tyska 4* och *Tyska 5*. För *Tyska 5* ligger även medianen klart över en godkänd nivå, medan medianen inom de andra två kurserna ligger strax under eller strax över gränsen till ett godtagbart resultat. Vidare uppnår bedömningarna av elevprestationer inom *Tyska 3* och *Tyska 4* mer sällan en B1.2-nivå (det vill säga 60 poäng), vilket i sig kanske inte är så förvånande. Något oväntat kan det anses vara att flera av elevprestationerna i studien redan i kursen *Tyska 4* når en B1.2-nivå (se tabell 1).

För att närmare kunna undersöka sambandet mellan en uppfylld GERS-nivå och betygsstegen inom tre kurser i tyska genomfördes en jämförelse av de tilldelade betygen av de svenska bedömarna och resultatet av GERS-bedömningen. Resultatet visas i tabell 2 nedan (anpassad efter Håkansson Ramberg, 2023, s. 230).

Tabell 2. Fördelningen av elevtexter som uppnår B1.2 enligt GERS efter betygssteg

Kurs	F	E	C	A
Tyska 3				
Tyska 4				
Tyska 5				

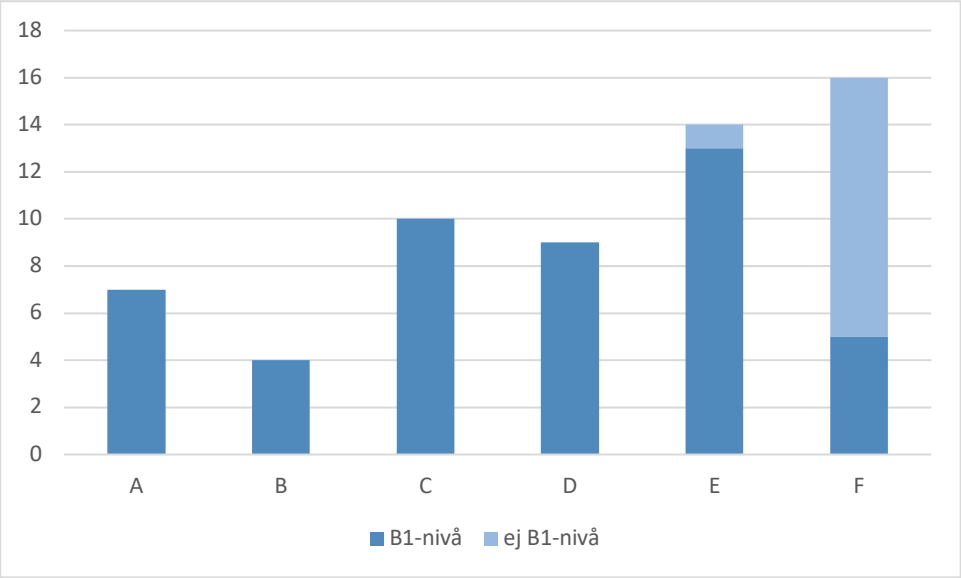
Den gröna fyllnaden i tabellen indikerar att en övervägande del av bedömningarna uppnår en B1.2-nivå för detta betygssteg på respektive kurs. Även vissa elevtexter på de lägre språkstegen uppfyller kraven för en B1.2-nivå, om än i lägre grad och i relation till betygssteg. Det blir alltså tydligt att elevprestationer som tilldelats höga betyg inom kurserna *Tyska 3* och *Tyska 4* också tilldelats höga poängtal i GERS-bedömningen. Dessutom uppfyller även vissa elevprestationer med betygssteget C inom kursen *Tyska 4* kraven för en uppfylld B1-nivå. Denna tendens är dock inte helt entydig och här var de svenska bedömarna inte alltid överens vid betygsättningen. Det handlade på dessa lägre

språkkurser om betydligt färre elevtexter som uppnådde en uppfylld B1-nivå än inom kursen *Tyska 5* och då uteslutande i relation till ett högre betyg. Vidare återfinns en klar tendens att elevprestationerna inom kursen *Tyska 5* uppfyller kraven för den förväntande nivån vad beträffar skriftlig kompetens vid minst ett godkänt resultat (betygsstegen E–A) av de tre bedömarna. För att närmare kunna undersöka detta samband följer i nästa avsnitt en mer fördjupande analys av betygstilldelningen inom *Tyska 5* i relation till en uppfylld B1-nivå.

Minimikravet för en godtagbar prestation och en B1.2-nivå

För att besvara den andra frågeställningen huruvida minimikravet för en godtagbar prestation inom *Tyska 5* relaterar till en uppfylld B1.2-nivå i skriftlig kompetens enligt GERS genomfördes en jämförande analys mellan betygsfördelningen i bedömningarna från de svenska bedömarna och resultatet avseende B1-provet. I figur 2 nedan visas resultatet av bedömningarna (totalt 60 bedömningar).

Figur 2. Sambandet mellan betygssteg och uppnådd B1.2-nivå inom kursen *Tyska 5*



I figuren anges antalet elevprestationer per betygssteg och om dessa samtidigt uppnår en B1.2-nivå enligt GERS. Resultatet visar att samtliga elevtexter som tilldelats betygsstegen A, B, C och D av de svenska lärarbedömarna uppfyllde kraven för en B1.2-nivå. Däremot är det inte lika entydigt när det gäller betygsstegen E och F. Det stora flertalet av de elevtexter som erhållit betyget E bedömdes emellertid uppnå en B1.2-nivå. Elevprestationer som uppfyller en B1.2-nivå enligt GERS har dock inte alltid också tilldelats ett godkänt betyg, vilket gäller för ett fåtal bedömningar. Gemensamt för dessa elevprestationer är

dock att de inte erhållit betyget F från samtliga bedömare utan av minst en bedömande lärare tilldelats ett godkänt betyg.

Diskussion

Validitet är en förutsättning vid bedömning och det är av stor vikt att bedömningar är giltiga för sitt syfte. En aspekt av validitet handlar om att kunna relatera bedömningens resultat till ett externt kriterium och i vilken grad det finns belägg för en relation till detta kriterium. Med tanke på att referensramen anges som referenspunkt för det svenska systemet i språk är det i detta sammanhang relevant att använda GERS referensnivåer som ett externt kriterium. Relationen mellan ett provresultat och ett externt kriterium, som antas visa på samma kompetens, benämns inom det socio-kognitiva ramverket kriterierelaterad validitet (se Weir, 2005). Inom ramen för denna studie har graden av kriterierelaterad validitet undersökts. Enligt Kanes validitetskedja grundas inferensen för extrapolering i om ett provresultat kan anses vara en indikator för inlärares språkkompetens i en verklighetsnära situation (se Kane, 2006). Inom steget för extrapolering i inferenskedjan kan belägg för en bestämd språknivå undersökas, vilket varit fokus i denna studie.

Resultatet indikerar att det finns empiriska belägg för att det föreligger ett visst samband mellan bedömningar av elevers skriftliga kompetens på kurserna *Tyska 3*, *4* och *5* i tyska och en uppnådd referensnivå B1.2 enligt GERS, även om detta är en relativt liten undersökning. En stor majoritet av de 20 elevtexterna inom *Tyska 5* bedöms uppnå den förväntade nivån. Att elevprestationer som erhållit högre betygssteg även på de lägre kurserna *Tyska 3* och *Tyska 4* uppnår en B1.2-nivå är förstås glädjande. Huruvida elever redan på tidigare språksteg uppnår en högre språknivå är dock sällan undersökt i svensk kontext. Det faktum att flera elevtexter inom *Tyska 5* erhåller ett resultat väl över gränsen på 60 poäng tyder förmodligen på att även elevprestationer inom denna kurs skulle kunna motsvara högre GERS-nivåer. Vidare visar resultatet på en viss diskrepans vad beträffar relationen mellan minimikravet för en godtagbar prestation inom kursen *Tyska 5* och en uppfylld B1.2-nivå, även om majoriteten av elevprestationerna som fått betyget E uppnår B1.2. Det faktum att det i studien finns elevprestationer som uppnår den förväntade nivån enligt GERS, men erhållit ett underkänt betyg enligt styrdokumenten är dock ett förhållande som inte observerats i exempelvis Aronssons studie (2020). Flera empiriska belägg på en relation mellan

bedömningar i det svenska systemet och det externa ramverkets B1.2-nivå tyder emellertid på en relativt hög grad av kriterierelaterad validitet.

Att bedömningar av skriftlig kompetens med ett godkänt resultat inom kursen *Tyska 5* indikeras uppnå den av Skolverket förväntade GERS-nivån B1.2 är positivt då den europeiska ESLC-studien från 2012 (European Commission) visade att svenska grundskoleelever visserligen hade mycket goda färdigheter i det obligatoriska skolspråket engelska, men däremot betydligt svagare resultat i spanska. Detta är relevant eftersom spanska, liksom tyska, väljs inom språkvalet i grundskolan. Undersökningar av elevers kompetenser i språk och relationen till ett externt ramverk, det vill säga en aspekt av kriterierelaterad validitet, har först under senare år rönt uppmärksamhet i en svensk skolkontext. Nyligen genomförda studier av svenska elevers produktiva färdigheter i moderna språk inom språkvalet i slutet av grundskolan indikerar dock att endast en låg andel elever nådde den förväntade språknivån (se Aronsson, 2020; Granfeldt m.fl., 2019). Till skillnad från exempelvis Aronssons (2020) studie som undersökte korrelationen mellan betyget E och nivån A1.2 efter år 9 bedömdes i den föreliggande studien alltså majoriteten av de skriftliga elevprestationerna inom *Tyska 5* uppfylla minimikraven för den förväntade referensnivån B1.2 enligt GERS.

Sammantaget tycks bedömningar av skriftliga elevprestationer inom kursen *Tyska 5* på gymnasienivå i högre grad motsvara en uppfylld kompetensnivå enligt GERS jämfört med resultatet från tidigare studier i moderna språk från grundskolan. Detta skulle kunna förklaras med att framför allt elever med ett godkänt betyg i sitt valda språk från grundskolan fortsätter med språket på gymnasienivå och det kan antas att huvudsakligen mycket motiverade elever väljer att fortsätta med sitt språk under gymnasietiden till *Tyska 5* (se Cardelús, 2015). På gymnasienivå är det också främst på de teoretiska programmen som elever ges möjlighet att fortsätta med sina språkstudier från grundskolan, särskilt när det gäller högre språkkurser. Även detta kan tänkas ha betydelse för elevers motivation att lära sig språk. Ytterligare en faktor kan vara att graden av typologisk likhet är större mellan språken tyska och svenska jämfört med exempelvis spanska och svenska.

Den metodologiska ansatsen i den föreliggande studien skulle kunna användas för liknande undersökningar av andra kompetenser samt för undersökningar i andra språk. Studien kan därmed även ge ett metodologiskt bidrag när det gäller

att undersöka kriterierelaterad validitet i relation till ett externt ramverk för språk, exempelvis vad gäller användningen av ett internationellt, redan utprövat nivåspecifikt prov. Det bör dock påpekas att det finns kritik för att det inte alltid finns tillräckligt med underlag för att påstå att ett prov är inriktat mot en specifik nivå (se Green, 2018). Det är således viktigt att i detta sammanhang även i fortsättningen ta hänsyn till konstrukt- och innehållskomponenter i ämnesplaner och i nivåbeskrivningar i GERS. Studien har också relevans, då många lärare efterfrågar en referenspunkt inte bara för lägstanivån inom en kurs utan även för högre betyg. Av den anledningen genomfördes ett stratifierat urval av texter från flera språkkurser i det svenska systemet för att undersöka en uppfylld GERS-nivå i relation till betygssteg. Även detta förfarande kan vara metodologiskt intressant för vidare studier. Som ett externt kriterium används i studien GERS referensnivåer. Även om den europeiska referensramen är ett erkänt och etablerat ramverk för lärande, undervisning och bedömning i språk finns det en del utmaningar vad gäller användningen av ramverket och dess språkliga nivåer. Detta gäller inte minst exempelvis beskrivningarna av de språkliga referensnivåerna enligt GERS som i vissa fall fått kritik för att vara otydliga och öppna för tolkningar. Vidare bör påpekas att referensramen inte är ett överstatligt dokument. I det här sammanhanget är det alltså viktigt att påminna om att den europeiska referensramen är tänkt att användas just som en referenspunkt för de svenska kursplanerna i språk och inte normativt.

Sammanfattning och avslutande reflektioner

I den här artikeln har den kriterierelaterade validiteten vid bedömning av elevers skriftliga kompetens i tyska i en svensk skolkontext i relation till en extern språknivå undersökts. Att det övergripande resultatet visar att de medverkande svenska eleverna på gymnasienivå i kursen *Tyska 5* uppfyller kraven för den förväntande nivån B1 vad gäller skriftlig förmåga enligt GERS är en tydlig kvalitetsindikator för språkundervisningen i skrift på gymnasienivå i tyska inom svensk skola. Däremot finns det tillfällen då de svenska bedömarna uppvisar skillnader i betygstilldelningen, vilket tyder på att lärarna viktar och tolkar kriterier i de svenska ämnesplanerna på olika sätt (se vidare Håkansson Ramberg, 2023). Detta är en svårighet som ofta diskuteras vid bedömning av språklig produktion och interaktion och som det därför är mycket viktigt att arbeta vidare med. Att bedöma elevers skriftliga kompetens är en komplex uppgift. Fortbildningsinsatser och bedömningsdiskussioner är ofta nödvändiga för att ytterligare främja en samsyn bland lärare, särskilt då många lärare i tyska är

ensamma i sitt ämne på sin skola. Att lärares bedömarkompetens på olika sätt stärks och utvecklas skulle kunna leda till såväl ökad likvärdighet som mer rättvisande betyg samt vara viktig för att skapa förutsättningar för god språkundervisning.

Föreliggande jämförelse mellan tre kurser i tyska inom ämnet Moderna språk och en uppfylld B1-nivå enligt GERS är emellertid såväl tentativ som partiell: studien innehåller endast bedömningar av elevers skriftliga kompetens och den undersökta relationen är främst relevant för den valbara kursen *Tyska 5* på gymnasienivå. Validitet och validering är däremot centrala och nödvändiga begrepp för kvalitet i testsammanhang. Genom att undersöka och finna belägg för kriterierelaterad validitet kan tolkningar av provresultat få en djupare innebörd. Det finns emellertid ett stort behov av en omfattande och grundlig studie för att fastställa sambandet mellan språkkurserna i svensk skola och deras motsvarande referensnivåer i det europeiska ramverket. Det skulle alltså vara angeläget med en mer storskalig empirisk studie som täcker flera kompetenser, det vill säga muntlig och skriftlig reception, produktion och interaktion, inom de större skolspråken engelska, franska, spanska och tyska för att stärka validiteten av bedömningar inom svensk skola.

Referenser

Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, *91*(4), 659–663.

Aronsson, B. (2020). A study of learner profiles in Spanish as a second language in a Swedish instructional setting: Writing versus speaking. *Journal of Linguistics and Language teaching* 11(1), 69–90. DiVA. https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1510373/FULLTEXT01.pdf

Axelson, P., Hedenbratt, L., Perrotte, F. & Sebestyén, Å (2020). *Resultatrapport – Bedömningsstöd från 2019. Franska, spanska och tyska, språkval åk 9/moderna språk 2.* Institutionen för pedagogik och specialpedagogik Göteborgs universitet.

Borger, L. (2018). *Investigating and validating spoken interactional competence: Rater perspectives on a Swedish national test of English.* [Doktorsavhandling.] Acta Universitatis Gothoburgensis. Gupea. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/57946

Broek, S., & van den Ende, I. (2013). The implementation of the Common European Framework for Languages in European education systems.

http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871_EN.pdf

Cardelús, E. (2015). Motivationer, attityder och moderna språk: en studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk [Doktorsavhandling] Stockholms universitet. DiVA. https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:886009/FULLTEXT03.pdf

Chapelle, C. A. (2020). *Argument-based validation in testing and assessment*. SAGE.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press/Council of Europe.

Council of Europe (2009). Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Council of Europe. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4.

Deygers, B. (2021). The CEFR companion volume: Between research-based policy and policy-based research. *Applied Linguistics*, *42*(1), 186–191. https://doi.org/10.1093/applin/amz024

Erickson, G. (2019). Holistic peer analyses of national tests in relation to the CEFR. I: A. Huhta, G. Erickson, & N. Figueras (Red.), Developments in language education – a memorial volume in honour of Sauli Takala (s. 49–66). http://www.ealta.eu.org/resources.htm

Erickson, G. & Pakula, H.-M. (2017). Den gemensamma europeiska referensramen för språk: Lärande, undervisning, bedömning – ett nordiskt perspektiv. *Acta Didactica Norge, 11*(3), 1–23. https://doi.org/10.5617/adno.4789

European Commission (2012). *First European survey on language competences: final report*. Brussels: European Commission. https://data.europa.eu/doi/10.2766/34160

Goethe-institut (2017). Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat B1. Übungssatz Jugendliche. Goethe-institut. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/B1/B1_Uebungssatz_Jugendliche.pdf

Granfeldt, J., Bardel, C., Erickson, G., Sayehli, S., Ågren, M. & Österberg, R. (2019). Muntlig språkfärdighet i främmande språk – en studie av samspelet mellan lärande, undervisning och bedömning. I: *Vetenskapsrådets*

Resultatdialog 2019 (s. 29–33). Vetenskapsrådet. https://www.vr.se/download/18.247403aa16e8e5ca6b3574/1574937055230/

Green, A. (2018). Linking tests of English for academic purposes to the CEFR: The score user's perspective. *Language Assessment Quarterly 15*(1), 59–74. https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1350685

Harsch, C. (2006). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt.* [Doktorsavhandling.] Universität Augsburg. DISS_Claudia_Harsch.pdf (uni-augsburg.de)

Harsch, C. & Rupp, A. A. (2011). Designing and scaling level-specific writing tasks in alignment with the CEFR: A test-centerd approach. *Language Assessment Quarterly, 8*(1), 1–34. https://doi.org/10.1080/15434303.2010.535575

Hildén, R. (2008). *Analys av svenska kursplaner i relation till den europeiska referensramen.* [Opublicerad.] Skolverket.

Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal, 91*(4), 663–667.

Håkansson Ramberg, M. (2023). *Validität und schriftliche Sprachkompetenz: Eine Studie zur Bewertung schriftlicher Leistungen im Fach Deutsch an schwedischen Schulen.* [Reviderad utgåva av doktorsavhandling.] Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b20146

Kane, M., Crooks, T. & Cohen, A. (1999). Validating measures of performance. *Educational Measurement: Issues and Practice, 18*(2), 5–17.

Kane, M. T. (2006). Validation. I: R. L. Brennan (Red.), *Educational measurement* (4 uppl.) (s. 17–64). American Council on Education/Praeger Publishers.

Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen.* Peter Lang GmbH.

Malmberg, P. (2001). Språksynen I dagens kursplaner. I: Malmberg, P. & Ferm, R. (Red.), Språkboken – en antologi om språkundervisning och språkinlärning, (s. 16–25). Liber distribution.

Messick, S. (1989a). Meaning and values in test validations: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher, 18*(2), 5–11.

Messick, S. (1989b). Validity. I: R. L. Linn (Red.), *Educational measurement.* American Council on Education/MacMillan, 13-103.

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score

meaning. *American Psychologist, 50,* 741–749. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.50.9.741

Oscarson, M. (2015). Bedömning på systemnivå - En komparativ studie av stegsystemet i språk i den svenska skolan och språknivåer i Europarådets Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Educare, 2015*(1), 128–153. http://ojs.mau.se/index.php/educare/issue/view/48

Papageorgiou, S. (2007). *Relating the trinity College London GESE and ISE examinations to the Common European Framework of Reference. Final project report.* Trinity College London.

Quetz, J. & Vogt, K. (2009). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 20*(1), 63–89.

Skolverket (2011a). *Kommentarmaterial till kursplanen i moderna språk.* Skolverket/Fritzes.

Skolverket (2011b). *Ämnesplan för moderna språk.* Skolverket.

Skolverket (2022). *Kommentarmaterial till ämnesplanerna i moderna språk och engelska.* Skolverket. https://www.skolverket.se/publikationer?id=9918

Tyllered, M. (2002). *Jämförelse Engelska C/steg 7 och Cambridge Certificate in Advanced English.* [Opublicerad.] Göteborgs universitet.

Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach.* Palgrave Macmillan.

Wisniewski, K. (2014). *Die Validität der Skalen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen.* Peter Lang GmbH.

Kontakt

Maria Håkansson Ramberg
maria.ramberg@edu.uu.se

Vänligen citera som:

Håkansson Ramberg, M. (2023). Validitetsaspekter vid bedömning av elevers skriftliga kompetens i tyska: Relationen till en B1-nivå. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 248–268). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 269–289
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Digital källhantering i framställning av ett examensarbete

Sergej Ivanov[1], Annelie Johansson[1] & Christian Waldmann[1]

[1]Linnéuniversitetet

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att analysera digital källhantering i process och produkt i framställningen av en grundlärarstudents examensarbete (15 hp) på avancerad nivå. Materialet har samlats in med hjälp av ett tangentloggningsprogram som har spelat in hela skrivprocessen i Word samt användandet av webbsidor, andra dokument och program på studentens dator. Materialet består av 62 loggade skrivsessioner under loppet av 9 veckor, totalt 258 timmars skrivande, och det färdiga examensarbetet. En kombination av kvantitativa och kvalitativa analyser har nyttjats för att få en bild av vilka källtyper som används i det färdiga examensarbetet, vilka källtyper som konsulteras under skrivprocessen samt hur ofta och när olika källtyper konsulteras under skrivprocessen. Studiens resultat belyser vikten av att undersöka skrivprocessen för att till fullo förstå studenters källhantering; exempelvis återfinns mindre än en fjärdedel av alla konsulterade vetenskapliga artiklar i arbetets källförteckning. Vidare tyder resultaten på att olika källtyper konsulteras i skilda syften: (1) för att generera och utveckla idéer och forma textens konceptuella innehåll, (2) för att utvärdera och revidera den skrivna texten, och (3) för att övervaka och reglera den egna skrivprocessen och få en välbehövlig paus. Det finns även starka indikationer på att källanvändningen i viss mån styrs av kursupplägget, vilket understryker vikten av adekvat didaktiskt stöd i framställningen av ett examensarbete.

Inledning

Under sina universitetsstudier får studenter utveckla färdigheter i att läsa och tillgodogöra sig akademiska texter och att själva producera akademiska texter utifrån de källtexter som de har läst. Att kunna skriva egna akademiska texter utifrån olika källtexter är centralt för den akademiska litteraciteten (Cumming m.fl., 2016) och innebär att skribenten frekvent avbryter själva textproduktionen

och kontinuerligt växlar mellan att läsa olika källor och skriva (om) den egna texten (Mateos m.fl., 2014). Utifrån Hayes (2012) modell om skrivande ses det akademiska skrivandet som en dynamisk och kognitivt krävande uppgift där källhantering interagerar med interna processer för generering och utveckling av idéer, omvandling av idéer till en språklig form (ord och satser), transkribering av den språkliga formen till text samt utvärdering och revidering av den egna texten. Exempelvis blir källor centrala för idéutvecklingen och den konceptuella utformningen av texten; studenter söker efter, läser, granskar kritiskt och syntetiserar en stor mängd källor samt integrerar relevant innehåll ur källorna i den egna texten (Davis, 2013; Liu m.fl., 2016). Vidare kan källor användas bland annat för att stödja omvandlingen av idéer till en språklig form, för att lösa transkriptionsfrågor om stavning och tangenttryckningar för olika kommandon, för att planera textens utformning och för att utvärdera och revidera texten med avseende på innehåll, språk och form.

Sättet på vilket studenter hanterar källtexter har visat sig påverka kvaliteten på den egna texten (t.ex. Leijten m.fl., 2019). Att lära sig att hantera källor på ett skickligt sätt vid skrivandet av akademiska texter är därför en nyckel till framgång i universitetsstudier (Cumming m.fl., 2016). För att lärare ska kunna erbjuda studenter adekvat stöd i utvecklingen av färdigheter i källhantering och på så sätt bidra till breddat deltagande i utbildning på högskolenivå krävs en detaljerad kunskap om hur studenter hanterar källor under själva skrivprocessen. Tidigare forskning har dock i stor utsträckning fokuserat på den färdiga texten för att identifiera olika strategier som studenter använder när de integrerar innehåll ur källtexter i sina egna texter (t.ex. Cumming m.fl., 2005; Cumming m.fl., 2016; Davis, 2013; Keck, 2014). Med undantag för några enstaka studier (t.ex. Ivanov m.fl., 2022; Leijten m.fl., 2019; Vandermeulen m.fl., 2020) är forskningen om hur studenter hanterar källor under själva skrivandet av autentiska akademiska texter begränsad. Föreliggande studie om en grundlärarstudents hantering av digitala källor under skrivandet av ett examensarbete på avancerad nivå utgör en språkpsykologisk ingång i den fortsatta kampen om texten (Erixon & Josephson, 2017) på lärarutbildningen. I likhet med van der Loo och Bouwer (2022) söker vi en lösning på den komplexa uppgiften att belysa autentiska skrivprocesser som sträcker sig över flera sessioner och flera veckor, och vi ämnar bidra med ny kunskap om hur den digitala källhanteringen kan undersökas.

Tidigare forskning

Tidigare forskning om källhantering vid akademiskt skrivande har i stor utsträckning fokuserat på vad som utgör lämpliga och effektiva strategier för att integrera innehåll från källtexter i den egna texten (Liu m.fl., 2016). Studier har bland annat funnit att studenters strategier förändras med ökande skriverfarenheter, från att presentera idéer linjärt genom att kopiera och citera ur källtexter till att omvandla kunskap och konceptuellt integrera innehållet i den egna texten genom att summera och syntetisera (Cumming m.fl., 2005; Cumming m.fl., 2016; Davis, 2013; Keck, 2014). Kopieringsstrategin, tillsammans med ytliga modifieringar på lexikal nivå, har också visat sig vanlig hos studenter som har en svagare språk- och läsförmåga, t.ex. andra- och främmandespråkstalare (Gebril & Plakans, 2016; McDonough m.fl., 2014; Neumann m.fl., 2019; Pecorari, 2003).

Metodologiskt har tidigare studier inte sällan undersökt färdiga texter, ofta i kombination med skribentens parallella dokumentation och/eller retrospektiva upplevelser av processen genom think-aloud protocol (TAP) och intervjuer/enkäter. Att analysera färdiga texter ger dock en begränsad bild av studenters källhantering. En färdig text kan endast säga något om resultatet av källhanteringen, dvs. vilka källor som den färdiga texten baseras på och de formuleringar som används för att återge innehåll ur dessa källor. Källhantering är en komplex process som innebär att studenter måste söka efter och läsa olika källor för att sedan välja relevant innehåll och återge detta innehållsligt och språkligt på ett adekvat sätt i sina egna texter (Davis, 2013; Liu m.fl., 2016). Under skrivandet av många akademiska skrivuppgifter hanterar alltså studenter ett stort antal olika källor, och de provar olika språkliga formuleringar innan de slutligen bestämmer sig för vilka källor som den egna texten ska baseras på och på vilket sätt innehåll ur dessa källor ska återges. Dessutom hanterar studenter källor som inte bidrar till den färdiga textens konceptuella innehåll men som ändå bidrar till att forma den färdiga texten, till exempel resurser för akademiskt skrivande, metod och analys samt lexikon och ordböcker. Att studera komplexiteten i källhanteringsprocessen genom intervjuer/enkäter och TAP har också några uppenbara metodologiska begränsningar. Båda bygger på skribentens upplevelser av processen och dennes förmåga att förstå processen och rapportera sina upplevelser. Medan retrospektiva datainsamlingsmetoder har visat sig kunna leda till både under- och överrapportering medför TAP ett ingrepp i och ett avbrott av skriv- och källhanteringsprocessen (Chan, 2017; Harwood, 2009).

För att undersöka hur studenter i praktiken hanterar olika källor och deras innehåll under den skrivprocess som leder fram till den färdiga texten har en del forskare spelat in studenters skrivprocess på datorn med hjälp av tangentloggningsprogram. Ett tangentloggningsprogram körs i bakgrunden utan direkt inverkan på skrivprocessen, och skribenten kan ägna all sin uppmärksamhet åt skrivuppgiften medan programmet loggar alla tangenttryckningar, musaktiviteter och skärmaktiviteter såsom visade dokument och webbsidor samt använda program och funktioner (t.ex. Leijten & Van Waes, 2013). Forskning om källhantering vid akademiskt skrivande med hjälp av tangentloggningsdata är dock begränsad i omfång, och de få studier som har genomförts har fokuserat på att identifiera vad som utgör en effektiv källhantering, dvs. hur duktiga skribenter hanterar innehållsliga källor under själva skrivandet. Chan (2017) undersökte argumenterande skrivande hos två studenter – en forskarstudent och en mastersstudent – och fann att studenterna uppvisade två olika mönster. Forskarstudenten arbetade tämligen linjärt och växlade endast då och då mellan källorna och den egna texten, medan mastersstudenten arbetade rekursivt genom att frekvent växla mellan källorna och den egna texten under hela skrivandet. En linjär strategi ses oftast som en indikation på kunskapsförmedling i enlighet med Bereiter och Scardamalia (1987), vilket innebär att innehåll från källor inte transformeras till en ny text. En rekursiv strategi, å andra sidan, anses visa på kunskapsomvandling där studenten transformerar innehåll från källor till en ny och sammanhängande text. Resultaten från Chans (2017) studie antyder dock att sambandet mellan strategi och kvaliteten på den färdiga texten inte är så enkelt. Forskarstudentens linjära strategi indikerade att urval, organisering och integrering av idéer skedde på ett automatiskt sätt samtidigt som studenten läste och skrev. Idéer från källorna transformerades på ett framgångsrikt sätt till en ny text. Mastersstudentens rekursiva strategi indikerade däremot att studenten hade svårigheter med att frigöra sig från källtexterna och transformera källtexternas innehåll till en ny text. Den rekursiva strategin visade på en lägre grad av automatisering där idéer valdes, organiserades och integrerades stegvis genom att studenten tog textdelar från källorna till sin egen text och band ihop dessa med hjälp av formelartade formuleringar.

Dessutom har forskning visat att källhantering kan påverka texters kvalitet olika beroende på hur och vid vilken tidpunkt i skrivprocessen som källan hanteras. Exempelvis undersökte Leijten m.fl. (2019) källhanteringen hos nederländska mastersstudenter som skrev två texter på nederländska (L1) och två texter på

engelska (L2). Studenterna fick tillgång till tre förutbestämda innehållsliga källor (rapport, webbtext och nyhetsartikel) per uppgift men kunde också fritt konsultera andra källor på Internet. Resultaten visade att de studenter som konsulterade många källor totalt och med olika funktioner (innehållsliga källor, språkliga källor, uppgiftsrelaterade källor, sökningar och övrigt) samt bytte frekvent mellan olika källor under själva skrivandet av texten producerade bättre texter. Detta samband återfanns dock bara i skrivandet på L1. En studie av skrivande på gymnasienivå av Vandermeulen m.fl. (2020) visar också att vad som utgör en effektiv hantering av innehållsliga källor varierar mellan olika genrer, i detta fall argumenterande och informerande texter. För kvaliteten på argumenterande texter visade det sig gynnsamt om skribenten spenderade relativt lång tid i källor och gjorde frekventa övergångar mellan källorna och texten i början av skrivprocessen och spenderade lite tid i källor i slutet av skrivprocessen. Däremot var det inte gynnsamt för textkvaliteten att spendera mycket tid åt att konsultera källor i slutet av skrivprocessen. För att skriva en bra argumenterande text bör alltså skribenten inledningsvis läsa källor för att hitta argument och välja ut information som passar till en redan befintlig tes i sin egen text och avslutningsvis ägna sig åt skrivande och reviderande snarare än åt att välja information från källor. För kvaliteten på informerande texter visade det sig gynnsamt om skribenten gjorde frekventa övergångar mellan olika källor i början av skrivprocessen. För att skriva en bra informerande text bör alltså skribenten inledningsvis läsa, jämföra och kontrastera information från olika källor för att identifiera ett övergripande tema för sin egen text. Däremot var det inte gynnsamt för textkvaliteten att göra frekventa övergångar mellan olika källor i slutet av skrivprocessen, vilket kan indikera att skribenten har svårigheter med att integrera information i texter och med att skriva och revidera texten.

Tidigare forskning har fokuserat på innehållsliga källor, dvs. källor som används för att stödja idégenerering och idéutveckling och utforma textens konceptuella innehåll. Leijten m.fl. (2019) rapporterade visserligen att studenterna i deras studie använde olika typer av källor med olika funktioner, men eftersom denna källanvändning var valbar och skedde utöver de förutbestämda innehållsliga källorna som ingick i deras skrivuppgift kan den knappast sägas visa på en fullvärdig autentisk bild av vilka olika typer av källor som studenter faktiskt konsulterar under skrivandet av längre akademiska texter. För att få en mer detaljerad bild av vilka olika typer av källor som studenter använde gjorde Ivanov m.fl. (2022) en funktionell analys av de digitala källor som en datavetarstudent konsulterade under skrivandet av en autentisk akademisk rapport. Förutom

innehållsliga källor som användes för att stödja idégenerering och idéutveckling och utforma textens konceptuella innehåll konsulterade studenten kursmaterial, formateringsfunktioner och språkliga källor för att planera och övervaka skrivandet samt revidera texten. Studenten konsulterade i väldigt liten utsträckning digitala källor av privat karaktär som inte direkt hade med skrivuppgiften att göra, såsom musiktjänster och e-post. Även om själva effektiviteten i källhanteringen inte undersöktes direkt menar Ivanov m.fl. (2022) att studenten genom källbrukets karaktär i olika faser av skrivandet uppvisade tecken på en effektiv källhantering både för informerande skrivande i resultatdelen och för argumenterande skrivande i introduktionen och diskussionen.

Sammantaget framgår att tidigare forskning i väldigt liten utsträckning använt tangentloggning i syfte att undersöka vilka funktioner konsulterade källor har i studenters autentiska akademiska skrivande och hur källhantering i process och produkt relaterar till varandra. Föreliggande studie kompletterar tidigare forskning genom att med utgångspunkt i både skrivprocessen och den färdiga texten analysera den digitala källhanteringen hos en grundlärarstudent som skriver ett examensarbete på avancerad nivå. Följande forskningsfrågor adresseras:

- Vilka källtyper används i det färdiga examensarbetet?
- Vilka digitala källtyper används under skrivprocessen?
- Hur fördelar sig tiden mellan olika digitala källtyper i skrivprocessen?
- Vilka digitala källtyper konsulteras när i processen?

Metod

I detta avsnitt presenteras studiens deltagare och kontext, hur materialet har samlats in och bearbetats samt hur dataanalysen har genomförts.

Deltagare och kontext

Deltagaren i denna studie är en kvinnlig högpresterande svenskspråkig student med goda förkunskaper i uppsatsskrivande. Vid insamlingstillfället var hon 46 år och genomförde sitt andra självständiga arbete (15 hp) i svenska på avancerad nivå under den sista terminen på grundlärarprogrammets inriktning förskoleklass och årskurs 1–3. Terminen dessförinnan samförfattade hon sitt första självständiga arbete i svenska med en annan student och hade då stöd av samma

handledare och examinator som i det arbete som producerades under datainsamlingen till denna studie. Båda arbetena bedömdes med betyget Väl godkänt.

Den avslutande uppsatskursen löpte under 10 sammanhängande kursveckor och hade sex obligatoriska textinlämningar med stödjande instruktioner för vilka delar av uppsatsen som skulle fokuseras vid respektive inlämning. I nära anslutning till varje inlämning följde handledningsseminarier och texthandledning i grupp. Mellan textinlämningar och seminarier hade studenten möjlighet att kontakta handledaren för enskild handledning via e-post och/eller videokonferens. Under hela kursperioden hade studenten även tillgång till studieguide, länkar och diverse stödmaterial på kursens lärplattform. Hon deltog under uppsatskursens första veckor också i kursgemensamma obligatoriska aktiviteter i form av kursintroduktion, workshop i informationssökning med biblioteket, ett granskande textseminarium om vetenskaplig process och akademiskt språkbruk med utgångspunkt i tidigare studenters självständiga arbeten, samt i ett seminarium om språkvetenskapliga och didaktiska teorier och metoder.

Instrument för datainsamling

För att samla in data användes tangentloggningsprogrammet Inputlog 8 (www.inputlog.net; Leijten & Van Waes, 2013), ett program som efter skriftligt och muntligt informerat samtycke installerades på deltagarens egen dator och som loggade samtliga tangenttryckningar och musklick som gjordes på datorn. Dessutom loggades information om alla skärmaktiviteter som t.ex. namn på visade webbsidor, använda program och öppnade dokument samt tid spenderad på respektive skärmaktivitet. Studenten förde även en loggbok för att beskriva eventuella tekniska bekymmer som uppstod med loggningen. Studenten var under hela insamlingstillfället fullt medveten om vilka data som loggades och därmed samlades in. Hon var också medveten om att känslig information kunde komma att loggas, men att sådan eventuell insamlad information inte skulle behandlas i studien, varför inte heller någon etisk prövning krävdes för studiens genomförande. Studenten gav samtycke till att data samlades in på detta sätt. Hon hade också full kontroll och styrning över när loggningen startades och stannades och informerades om att hon när som helst kunde avbryta studien.

De loggade data som samlats in fördelar sig på 62 sessioner av olika tidsomfattning, totalt ca 258 timmar. En av sessionerna exkluderades då

studenten startade och avslutade loggningen direkt, vilket resulterade i att 61 sessioner ingår i materialet. Av den totala loggningstiden bestod 103 timmar av skärmlås (främst i utkast 1 och 2) när studenten lämnade loggningsprogrammet på utan att använda datorn, vilket resulterade i 155 timmar av aktiv loggningstid. Tabell 1 ger en bild av hur många sessioner som har loggats inför varje inlämningspunkt. Notera dock att loggningen påbörjades någon dag efter att studenten inledde arbetet med sitt PM, vilket förklarar den korta loggningstiden.

Tabell 1. Sessionsöversikt

Inlämningspunkt	Session	Tid (tt:mm:ss)
PM: 6 april 2020	1–2	00:04:01
Utkast 1: 20 april 2020	3–27	121:36:33
Utkast 2: 5 maj 2020	28–47	95:21:15
Utkast 3: 17 maj 2020	48–53	22:31:20
Seminarieversion: 24 maj 2020	54–59	08:46:27
Slutversion: 7 juni 2020	60–61	10:04:45

I tangentloggningssammanhang är det insamlade datamaterialet stort och unikt, dels genom att loggningsdata har samlats in om en och samma skribents skrivprocess i en autentisk skrivsituation, dels genom att materialet utgörs av flera skrivsessioner utspridda över en längre tidsrymd och där loggningen för vissa av sessionerna sträcker sig över fler än 24 timmar. Studien kan därför betecknas som metodologiskt explorativ och terrängbrytande.

Dataanalys

För att besvara den första forskningsfrågan analyserades källförteckningen i det färdiga examensarbetet med avseende på vilka olika källtyper som ligger till grund för arbetet. Källorna tematiserades utifrån form (förlagspublicerade böcker, vetenskapliga artiklar, övrigt) och funktion (innehåll, metod), och antal förekomster per kategori beräknades.

Resterande forskningsfrågor besvarades genom en kombination av kvantitativa och kvalitativa analyser. I ett första steg användes modulen source analysis i

Inputlog för att ur de 61 loggfilerna automatiskt extrahera data om de olika skärmaktiviteter som studenten ägnade sig åt under skrivandet. Source analysis genererar exempelvis data om vilka webbsidor, program och dokument som studenten använde samt hur lång tid som studenten ägnade åt varje skärmaktivitet. För att besvara den andra forskningsfrågan kategoriserades alla skärmaktiviteter funktionellt för att identifiera skärmaktiviteter som fungerar som digitala källor i skrivandet. Kategoriseringen i olika källtyper utgick från de sju funktioner som Ivanov m.fl. (2022) identifierade – dvs. *den egna texten*, *formatering i Word*, *faktakällor, språkliga källor, kursmaterial, privata och orelaterade källor* samt *andra källor* – och kompletterades med nya (under)kategorier. Vid kategoriseringen exkluderades studentens navigerande mellan andra skärmaktiviteter, t.ex. öppna och leta i mappar, öppna olika program, klicka i dialogrutor och besöka inloggningssidor. Analyskategorierna och kodningen av dem kvalitetssäkrades genom att andreförfattaren först prövade och utvärderade Ivanov m.fl.:s (2022) sju kategorier på de loggade källorna från 11 sessioner. Eftersom kategorin *faktakällor* visade sig vara omfångsrik, utprövade andreförfattaren också en underkategorisering på 2 sessioner. Forskargruppen diskuterade andreförfattarens förslag till kategorisering och skapade utifrån den de slutgiltiga 9 kategorier (med underkategorier) som presenteras i Figur 2. Forskargruppen enades även om en kodmall och utvecklade gemensamt kriterier för varje kategori. De 61 sessionerna fördelades mellan de tre forskarna som genomförde individuella analyser av tilldelade sessioner. Osäkra kategoriseringar diskuterades och en slutlig kod bestämdes i konsensus.

För att besvara den tredje forskningsfrågan beräknades den totala tiden som studenten ägnade åt var och en av de olika källtyperna. Slutligen, för att besvara den fjärde forskningsfrågan gjordes en sammanställning av vilka olika digitala källtyper som studenten använde inför varje inlämningspunkt enligt tabell 1 ovan. Detta gav oss information om vilka olika digitala källtyper som studenten konsulterade inför inlämnandet av PM, utkast 1, utkast 2, utkast 3, seminarieversion och slutversion. Källkonsultationen relaterades i ett sista steg till de stödjande instruktioner för uppsatskursens sex obligatoriska textinlämningar som studenten hade tillgång till via kursens lärplattform och som angav vilka delar av uppsatsen som särskilt skulle fokuseras vid respektive inlämning.

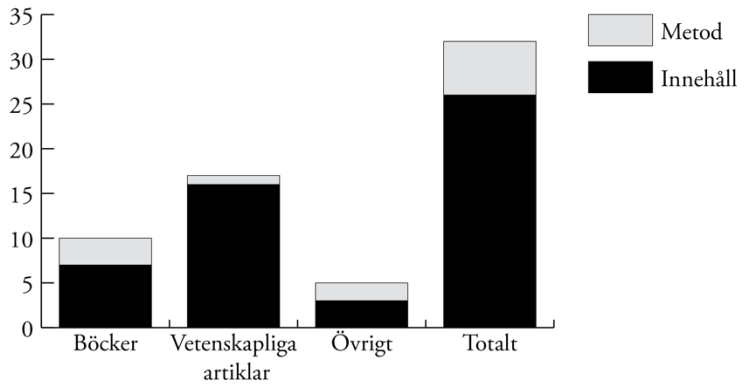
Resultat

Nedan presenteras resultaten utifrån studiens forskningsfrågor i tre avsnitt som behandlar källtyper i det färdiga examensarbetet, källtyper och deras relativa tidsfördelning i skrivprocessen samt källtypernas användning genom skrivprocessen.

Vilka källtyper används i det färdiga examensarbetet?

I slutversionen använde studenten totalt 32 källor som utifrån formen fördelades på tre olika källtyper: 10 böcker, 17 vetenskapliga artiklar och 5 källor i kategorin övrigt. Av böckerna kategoriserades tre funktionellt som metodböcker och sju som innehållsliga böcker varav tre var avhandlingar och fyra var förlagspublicerade böcker. Av de vetenskapliga artiklarna var en metodartikel och sexton innehållsliga artiklar. I kategorin övrigt återfanns tre innehållsliga källor: en läroplan utgiven av Skolverket, gester hämtade från Specialpedagogiska skolmyndigheten, och en utbildningsplan för grundlärarprogrammet vid lärosätet där studenten studerade vid tillfället för materialinsamlingen. Två källor i kategorin övrigt klassificerades som metodorienterade. Den ena källan var en text från Vetenskapsrådet som behandlade etik, medan den andra var en text från Folkhälsomyndigheten som låg till grund för valet av insamlingsmetod med anledning av den vid tillfället pågående globala pandemin orsakad av Covid-19. Totalt fyllde 26 av källorna i det färdiga examensarbetet en innehållslig funktion och sex en metodologisk funktion. En översikt över de olika källtyperna i det färdiga examensarbetet presenteras i figur 1.

Figur 1. Källtyper i det färdiga examensarbetet



Att enbart analysera källorna i den färdiga texten ger en begränsad bild av studentens faktiska källhantering eftersom dessa källor inte säger något om vilka digitala källor studenten söker fram och konsulterar under själva skrivandet av

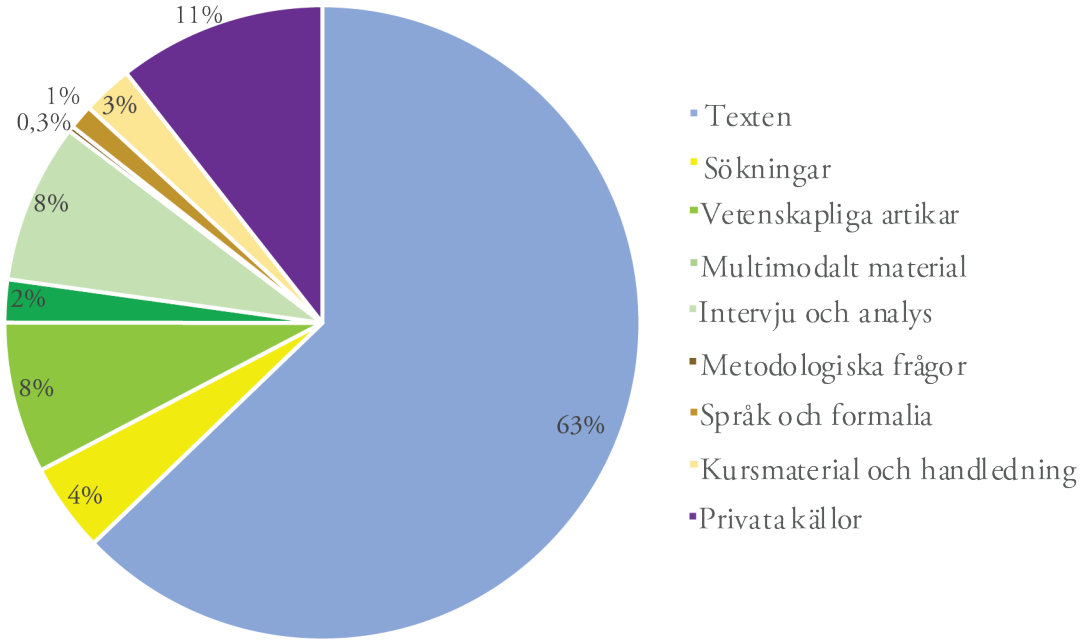
texten. Av de 32 källorna i referenslistan återfinns inte 7 stycken i loggfilerna. Fem av dessa är böcker (3 metodorienterade, 2 innehållsliga) och har sannolikt konsulterats analogt. En är en artikel som studenten sannolikt har sökt fram på annat sätt än genom det sökande och skrivande som dokumenterats i våra loggfiler och en är Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. En annan viktig upptäckt är att studenten antingen har skrivit ut många av de innehållsliga källorna eller läst dem från skärmen utanför loggningstiden för den registrerade spenderade tiden kan knappast räcka till att läsa källorna för att kunna integrera innehåll ur dessa källor i den egna texten. Sammantaget återfinns dock merparten av källorna i referenslistan i studiens loggfiler. I de två följande avsnitten presenteras resultatet av vilka källtyper studenten använder under skrivprocessen, hur tiden fördelar sig mellan de olika typerna och när i processen olika källtyper används.

Vilka källtyper används i processen och hur fördelar sig tiden mellan de olika typerna?

Efter att ha exkluderat studentens navigerande mellan olika skärmaktiviteter återstod totalt 137 timmar och 56 minuter av skrivtiden som fördelades på olika skärmaktiviteter. De skärmaktiviteter som studenten ägnade sig åt under skrivandet av examensarbetet kunde delas in i 9 funktionella kategorier. Merparten av tiden (63 % eller 86 tim 43 min) spenderade studenten åt att arbeta i Word med den egna *texten* som ska bli examensarbetet. För att söka efter information och olika källor på Internet (4 % eller 6 tim och 15 min) använde studenten olika sökmotorer (Google, Bing), sökvägar (Google scholar, Google books, Researchgate, Uppsatser.se), lexikon (Psykologilexikon) och databaser via universitetsbiblioteket (ERIC, Proquest, BrowZine, LIBRIS och ScienceDirect). Studenten använde framförallt Google för att söka på specifika ord eller fraser (t.ex. gester), medan vetenskaplig litteratur främst eftersöktes via universitetsbibliotekets databaser, särskilt ERIC. Genom *sökningarna* fann studenten flera olika relevanta digitala källtyper som konsulterades under skrivandet. Tre av dessa källtyper är viktiga för utformningen av textens konceptuella innehåll, dvs. genereringen och utvecklingen av idéer. Den vanligaste källan var ett sjuttiotal *vetenskapliga artiklar*, som utgjorde 8 % av tiden (10 tim och 37 min). Därtill ägnade studenten 2 % av tiden (3 tim 1 min) åt att konsultera *multimodalt material* såsom powerpointunderlag till presentationer av forskare och 8 % av tiden (11 tim 13 min) åt att konsultera det egna *intervju- och analysmaterialet*.

Studenten konsulterade också tre källtyper som är viktiga för att stödja och övervaka den egna skrivprocessen. Tre procent av tiden (3 tim 33 min) ägnades åt att konsultera olika typer av *kursmaterial och material från handledning*, seminarier och dylikt. I mindre utsträckning (1 % av tiden eller 1 tim 43 min) konsulterades källor som hjälpte studenten med textens *språk och formalia*. Källor som stöd för att lösa olika *metodologiska frågor* konsulterades endast i totalt 14 minuter (0,3 % av tiden). Därutöver fann vi att studenten spenderade en ganska omfattande del av loggningstiden (11 % eller 14 tim 37 min) åt *privata källor* såsom att söka efter och lyssna på musik, söka efter lediga arbeten, leta efter information eller saker att köpa på Internet osv. En översikt över de olika skärmaktiviteterna och deras fördelning presenteras i figur 2.

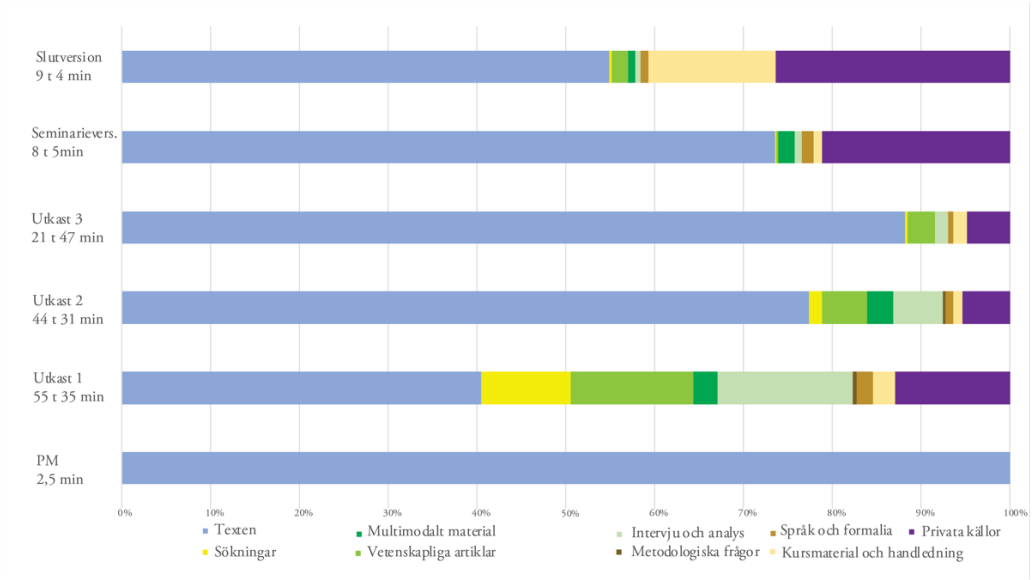
Figur 2. Fördelning av skärmaktiviteterna i skrivprocessen



Vilka källtyper konsulteras när i processen?

I figur 2 ovan introducerades vilka skärmaktiviteter och källtyper som användes i processen och hur tiden fördelade sig mellan de olika typerna. En närmare analys av när skärmaktiviteterna och de olika källtyperna konsulterades visar ett mönster i relation till de olika inlämningspunkterna i processen (se figur 3).

Figur 3. Fördelning av skärmaktiviteterna i olika faser av skrivprocessen



Studenten sökte efter och konsulterade digitala källor för att generera och utveckla idéer till examensarbetets konceptuella utformning. Studenten arbetade här också med att syntetisera och integrera relevant innehåll ur källorna och omvandla idéer till språk. *Sökningar* och *vetenskapliga artiklar* utgjorde en större del av sessionerna i utkast 1, medan tiden som lades på sökningar minskade i slutet av processen. Sökningar hade störst genomslag mellan PM och inlämning av utkast 1. Det kan förklaras av instruktionen för utkast 1 som bland annat anger att studenten i löpande text ska redogöra för ”forskningsbakgrund med tematiserad presentation av forskning relevant för studien”, och ”bifoga ifyllt sökschema”. Relativt mycket tid lades också på *innehållsliga källor* i form av artiklar och fulltexter främst inför utkast 1 som hade fokus på forskningsbakgrund och i viss mån metod och material. Studenten konsulterade *multimodalt material* och eget *intervju- och analysmaterial* under hela processen men sådant material gavs särskilt utrymme i de sessioner där utkast 1 och 2 producerades. Instruktionen för utkast 1 anger bland annat att studenten i löpande text ska redogöra för ”material, insamlingsmetoder och analysverktyg, och ge förslag på analysingångar i materialet”. Arbetet med den egna *texten* intensifierades i utkast 2 och 3 där skribenten fokuserade och rörde sig mellan de olika delarna i examensarbetet, medan övriga skärmaktiviteter gick ner. Enligt instruktionen för utkast 2 ska analys och resultat särskilt fokuseras.

Källor inriktade på *språk och formalia* konsulterades i mindre omfattning, till skillnad från *kursmaterial och handledning* som återkom under hela processen, i synnerhet vid revideringen av slutversionen. Det kan tolkas som att studenten är

säker på textens språkliga och formella utformning och mån om att följa instruktioner och särskilt riktlinjer för seminarie- respektive slutversionen. Dessa anger uttryckligen att uppsatstexten ska bearbetas ”från början till slut enligt handledares och examinators instruktioner” och att ”de korrigeringar som alltid behöver göras i uppsatsen efter seminariet ska utföras med stor noggrannhet och självständighet”. Av figur 3 framgår därutöver att *privata källor* (såsom Spotify, Netflix och sökningar efter tjänster via Platsbanken) konsulterades genom hela skrivprocessen med en noterbar ökning mot slutet av skrivandet.

Diskussion

Ur ett språkpsykologiskt perspektiv innebär allt skrivande en kognitiv belastning. I denna studie har vi fokuserat på en central aspekt av det akademiska skrivandet – källhanteringen – och undersökt hur en student hanterar den kognitiva utmaningen att skriva en längre autentisk akademisk text utifrån olika digitala källor. Tidigare forskning har undersökt bland annat hur studenter integrerar innehåll från källtexter i sina egna texter genom att kopiera, citera, summera och syntetisera (t.ex. Cumming m.fl., 2005; Cumming m.fl., 2016; Davis, 2013; Keck, 2014) samt vad som kännetecknar effektiva strategier för källhantering under själva skrivandet av texten (t.ex. Leijten m.fl., 2019; Vandermeulen m.fl., 2020). Föreliggande studie kompletterar befintlig forskning med ny kunskap om vilka källtyper som används under skrivprocessen och i den färdiga texten, hur tiden fördelas mellan olika källtyper under skrivprocessen och när i processen olika källtyper konsulteras. Studien utgår visserligen från data från en och samma individ, men studiens begränsade generaliserbarhet kompenseras av de fördelar som den explorativa ansatsen att studera en längre autentisk skrivprocess har medfört i form av stora mängder tangentloggningsdata.

Resultaten visade stora skillnader mellan vilka källor som konsulterades under skrivprocessen och vilka källor som slutligen användes för att forma den färdiga textens konceptuella innehåll. Exempelvis konsulterades under skrivandet mer än sjuttio vetenskapliga artiklar, men mindre än en fjärdedel återfanns som referenser i den färdiga texten. Det är tydligt att studenten i idégenererande syfte sökte upp och i delar eller i sin helhet läste en stor mängd källor som i slutändan uteslöts från det färdiga examensarbetet. På motsvarande sätt är det troligt att studenten under skrivandets gång provade olika språkliga formuleringar som kanske inte alltid är desamma som slutligen användes för att återge innehåll ur källorna i den färdiga texten. Den stora diskrepansen mellan process och produkt

understryker vikten av att undersöka skrivprocessen för att till fullo förstå studenters källhantering och i förlängningen kunna anpassa undervisningen till olika steg i processen. Vi ser det därför som angeläget för framtida forskning att undersöka källhantering med avseende på både urvalsprocessen (dvs. hur skribenter väljer ut källor till sina texter) och integreringsprocessen (dvs. hur skribenter väljer språkliga formuleringar för att återge innehåll ur de valda källorna).

Våra resultat visade att studenten ägnade sig åt flertalet olika skärmaktiviteter under skrivandets gång som delvis överlappar med men också kompletterar de skärmaktiviteter som framkommer i Leijten m.fl. (2019) och Ivanov m.fl. (2022). Inte oväntat ägnade studenten merparten av tiden åt att arbeta i den text som skulle bli det färdiga examensarbetet. Studenten använde sökmotorer för att söka efter information på Internet, t.ex. vetenskapliga artiklar och multimodalt material såsom powerpointpresentationer av forskare. Dessa två källtyper, tillsammans med det egna intervju- och analysmaterialet, användes framför allt i idégenererande syfte för att forma det konceptuella innehållet i den teoretiska bakgrunden, tidigare forskning samt resultatpresentationen. Studenten sökte också efter källor för metod, språk och formalia som, tillsammans med kursmaterial och material från handledningar, användes i ett mer utvärderande syfte för att stödja och övervaka den egna skrivprocessen.

Noterbart är att studenten i liten utsträckning konsulterade källor för metod, språk och formalia. En del av förklaringen till detta kan ligga i att studenten föregående termin skrev en liknande uppsats och därför har aktuella kunskaper om metod, språk och formalia som gör att hon kan fokusera på att utforma textens konceptuella innehåll. En annan aspekt som kan bidra till att förklara den begränsade tiden ägnad åt digitala metod-, språk- och formaliakällor är att studenten i kursen hade tillgång till fysiska böcker om metod, språk och formalia. En indikation på att hon i första hand konsulterade fysiska böcker i dessa avseenden är att referenslistan i det färdiga examensarbetet innehåller 3 metodböcker och endast 1 metodologisk artikel. Den begränsade tiden för digitala källor för metod, språk och formalia bör alltså inte tolkas som att studenten inte konsulterade sådana källor utan snarare som att studenten kunde finna svar på sina frågor i de tillgängliga fysiska böckerna och därför inte behövde spendera tid på att söka efter svaren i andra digitala källor.

Det är också noterbart att studenten konsulterade en ganska stor mängd privata källor som inte direkt relaterade till skrivuppgiften, såsom musiktjänster, jobbannonser, webbshoppar osv. Vid en första anblick är det lätt att tolka dessa som distraktioner som stjäl skribentens uppmärksamhet och avleder skribenten från att fokusera på att lösa skrivuppgiften, vilket säkert stämmer i en del fall. Privat surfande kan dock även tolkas mer positivt som en indikation på att skribenten har en god medvetenhet om begränsningarna i den egna motivationen (Leijten m.fl., 2014). Med andra ord kan de pauser som skribenter ägnar åt privat surfande vara ett sätt att mildra den kognitiva trötthet som uppstår vid skrivandet av långa och komplicerade texter och att öka koncentrationen på skrivuppgiften. En hypotes är att syftet med studenters privata surfande förändras med ökad skrivkompetens och skriverfarenhet, från att vara orelaterat till skrivuppgiften till att bli en medveten strategi för att reglera den egna skrivprocessen. Det är inte orimligt att tänka sig att starka skribenter kan använda privat surfande som en strategi för att få välbehövliga pauser i skrivandet och öka motivationen och koncentrationen på skrivuppgiften, medan privat surfande hos svaga skribenter snarare konkurrerar med skrivandet och avleder skribentens uppmärksamhet från skrivuppgiften. I vissa fall kanske det privata surfandet till och med blir ett sätt att undvika att ta tag i skrivuppgiften. I det aktuella fallet verkar studenten – en stark skribent som belönades med högsta betyg på det undersökta examensarbetet – använda privat surfande som en medveten strategi när hon känner att hon behöver en paus från skrivandet. Intervjudata hade kunnat bekräfta om denna tolkning är korrekt. Vi lämnar därför till framtida forskning att i mer detalj undersöka varför skribenter surfar privat under skrivandet av längre texter och bekräfta om hypotesen ovan stämmer.

Analysen av när studenten konsulterar olika typer av källor i skrivprocessen indikerar en progression i skrivandet i 3 faser som till stor del överensstämmer med de interna subprocesserna i Hayes (2012) modell – idégenerering, omvandling av idéer till språk och text samt bearbetning och revidering. Dessa faser verkar, åtminstone i viss mån, styras av kursupplägget. Det är viktigt att notera att faserna inte ska tolkas som diskreta faser med tydliga gränser, utan faserna har definierats utifrån vad studenten framförallt ägnar sin tid åt. Den inledande idégenereringsfasen (utkast 1) kännetecknas av att studenten ägnade mycket tid åt att söka efter källor och åt att konsultera vetenskapliga artiklar och sitt intervju- och analysmaterial samtidigt som hon ägnade mindre tid åt att producera text. I denna fas ägnade studenten alltså tid åt att generera idéer till avsnitt såsom bakgrund, tidigare forskning och resultat. Den mellersta fasen då

idéer omvandlas till text (utkast 2 till seminarieversion) kännetecknas av en ökad produktion av den egna texten samtidigt som mindre tid ägnades åt att söka efter och konsultera källor och det egna intervju- och analysmaterialet. I denna fas ägnade studenten alltså framför allt tid åt att formulera idéer i skriven text och åt att utveckla den språkliga formen. Den avslutande fasen som ägnas åt bearbetning och revidering (slutversion) kännetecknas av att studenten ägnade mer tid åt att konsultera kursmaterial och material från handledningar och seminarier samtidigt som mindre tid ägnades åt produktion av text. I denna fas ägnade studenten alltså framför allt tid åt att granska och revidera den egna texten, sannolikt i syfte att säkerställa att den överensstämmer med genrekrav, mål med skrivuppgiften, mottagare och dylikt. Denna progression i källhanteringen ligger väl i linje med vad Vandermeulen m.fl. (2020) beskrev som en effektiv källhantering i argumenterande skrivande. De fann att de studenter som spenderade längre tid på att läsa innehållsliga källor och gjorde frekventa övergångar mellan källorna och texten i början av skrivprocessen samt spenderade lite tid i innehållsliga källor i slutet av skrivprocessen skrev texter med en högre textkvalitet. Det är naturligtvis svårt att säga om vårt resultat visar på en effektiv källhantering, eftersom vår studie endast omfattar en student. Dessutom visade Chan (2017) att det inte finns något enkelt samband mellan graden av rekursivitet i konsulterandet av källor under skrivandet och den färdiga textens kvalitet. För att få mer kunskap om vad som kännetecknar effektiv och ineffektiv källhantering i akademiskt skrivande är det därför angeläget att fortsätta studera och jämföra källhanteringen under skrivprocessen hos starka och svaga skribenter av autentiska akademiska texter på gruppnivå. Sådan kunskap kan i förlängningen bidra till att utveckla undervisningen i akademiskt skrivande.

Att undersöka autentiskt akademiskt skrivande visade sig också erbjuda en del metodologiska utmaningar som inte framträder på samma sätt vid pseudoexperimentella studier som har begränsningar i skrivtid, omfång, val av källor m.m. Studenten styrde själv loggningen av skrivandet, vilket innebär att vi som forskare inte hade full kontroll över datainsamlingen; exempelvis verkade studenten ha läst källor som i slutändan ingick i examensarbetet även utanför loggningstiden. Genom att kontrollera antalet ord i början och slutet av varje loggad session kunde vi dock säkerställa att loggningen hade skett kontinuerligt genom hela skrivprocessen och att inga steg i skrivandet i sig hade missats i loggningen. I framtida studier av autentiskt skrivande är det därför viktigt att uppmana skribenten att även logga tid som ägnas åt läsning av digitala källor och fylla i en loggbok vid läsning av analoga källor.

En större metodologisk utmaning var dock när loggningstiden för enskilda sessioner överskred 24 timmar, t.ex. när studenten glömde att stänga av loggningen och datorn försattes i skärmlåsläge. Detta hände vid 3 tillfällen, i sessionerna 23 (58,5 timmar loggningstid, varav 43 timmar i skärmlåsläge), 28 (25 timmar loggningstid, varav ca 15 timmar i skärmlåsläge) och 32 (30 timmar loggningstid, varav 26 timmar i skärmlåsläge). När vi extraherade loggningstiden för samtliga sessioner med hjälp av analysmodulen i Inputlog visade det sig att vissa tidsvariabler har skalor från 0–24 timmar, vilket innebär att tidräkningen börjar om från 0 efter 24 loggade timmar. Vi fick därför kontrollera de olika tidsvariablerna mot varandra och genomföra en manuell korrigering av den automatiskt genererade loggningstiden för de tre sessionerna. Det blir därför angeläget att utveckla analysmodulen i Inputlog så att den kan hantera de metodologiska utmaningar som autentiskt skrivande erbjuder. Tills detta är gjort bör forskare vara uppmärksamma på denna begränsning och noggrant kontrollera olika tidsvariabler samt andra variabler som är beräknade på de olika tidsvariablerna.

Sammantaget bidrar studien till (1) kunskapsutveckling om digital källhantering i autentiska akademiska skrivprocesser ur ett språkpsykologiskt perspektiv genom att urskilja källtypernas funktioner i framställning av längre texter; (2) metodutveckling vid tangentloggning i en autentisk skrivsituation genom att vägleda i hur begränsningar i Inputlogs analysmodul kan hanteras för flerdygnssessioner; (3) ökad medvetenhet om vikten av adekvat didaktiskt stöd i framställning av ett examensarbete genom att visa att digital källhantering i viss mån styrs av kursupplägget.

Referenser

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum.

Chan, S. (2017). Using keystroke logging to understand writers' processes on a reading-to-writing test. *Language Testing in Asia, 7*, 1–27. http://doi.org/10.1186/s40468-017-0040-5

Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: a synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes, 23*, 47–58. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.06.002

Cumming, A., Kantor, R., Baba, K., Erdosy, U., Eouanqoui, K., & James, M. (2005). Differences in written discourse in independent and integrated

prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing, 10*, 5–43. https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.02.001

Davis, M. (2013). The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 125–135. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.008

Erixon, P.-O., & Josephson, O. (Red.). (2017). *Kampen om texten. Examensarbetet i lärarutbildningen*. Studentlitteratur.

Gebril, A., & Plakans, L. (2016). Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes, 24*, 78–88. http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2016.10.001

Harwood, N. (2009). An interview-based study of the functions of citations in academic writing across two disciplines. *Journal of Pragmatics, 41*, 497–518. http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2008.06.001

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369–388. https://doi.org/10.1177/0741088312451260

Ivanov, S., Johansson, A., & Waldmann, C. (2022). Writing fluency and digital source use in authentic academic writing. *HumaNetten, 48*, 265–292. https://doi.org/10.15626/hn.20224811

Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing, 25*, 4–22. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.05.005

Leijten, M., Van Waes, L., Schrijver, I., Bernolet, S., & Vangehuchten, L. (2019). Mapping master's students' use of external sources in source-based writing in L1 and L2. *Studies in Second Language Acquisition, 41*(3), 555–582. http://doi.org/10.1017/S0272263119000251

Leijten, M., Van Waes, L., Schriver, K., & Hayes, J. R. (2014). Writing in the workplace: Constructing documents using multiple digital sources. *Journal of Writing Research*, *5*(3), 285–337. https://doi.org/10.17239/jowr-2014.05.03.3

Leijten, M., & Van Waes, L. (2013). Keystroke logging in writing research: Using Inputlog to analyze and visualize writing processes. *Written Communication, 30*(3), 358–392. https://doi.org/10.1177/0741088313491692

Liu, G.-Z., Lin, V., Kou, X., & Wang, H.-Y. (2016). Best practices in L2 English source use pedagogy: A thematic review and synthesis of empirical studies. *Educational Research Review, 19*, 36–57. http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2016.06.002

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M., & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. I P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick & C. Gelati (Red.), *Writing as a learning activity* (s. 169–190). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004265011_009

McDonough, K., Crawford, W. J., & De Vleeschauwer, J. (2014). Summary writing in a Thai EFL university context. *Journal of Second Language Writing, 24*, 20–32. http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.03.001

Neumann, H., Leu, S., & McDonough, K. (2019). L2 writers' use of outside sources and the related challenges. *Journal of English for Academic Purposes, 38*, 106–120. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.002

Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing, 12*, 317–345. http://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.004

van der Loo, J., & Bouwer, R. (2022, June 20). *Getting a grip on academic writing processes with the writing machine*. Paper presenterat vid SIG Writing Conference 2022, 20–22 June, Umeå, Sweden. https://www.trippus.se/eventus/userfiles/182046.pdf

Vandermeulen, N., van den Broek, B., Van Steendam, E., & Rijlaarsdam, G. (2020). In search of an effective source use pattern for writing argumentative and informative synthesis texts. *Reading and Writing, 33*, 239–266. https://doi.org/10.1007/s11145-019-09958-3

Kontakt

Sergej Ivanov
sergej.ivanov@lnu.se

Annelie Johansson
annelie.e.johansson@lnu.se

Christian Waldmann
christian.waldmann@lnu.se

Vänligen citera som:

Ivanov, S., Johansson, A., & Waldmann, C. (2023). I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 269–289). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 290–308
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Translanguaging practices in elderly care

Gunilla Jansson[1]

[1]Stockholm University

Abstract

This article explores translanguaging practices and the different communicative functions achieved through these practices in two residential elderly care facilities in Sweden. Translanguaging here is used as an overarching term for multilingual practices that encompass translation practices, code-switching across linguistic and cultural boundaries, and embodied modes of communication. The data consist of video- and audio-recordings of interactions in two care encounters involving two migrant-background residents, two care workers and a physiotherapist. The analysis focuses on the communicative practices enacted by the care workers who go between and beyond different languages in order to create social spaces where they can accomplish care tasks and manage relational work. These findings highlight the transformative potential of translanguaging to create new configurations of communicative practices, here understood as a change in the care workers' flexibility to mobilize a broad repertoire of linguistic resources that involves functionally integrated use of different languages and modalities (speech and gestures). At the same time, the functional use of translanguaging practices is contingent on the availability of a translator, and on the linguistic and cultural sensitivity of the care workers.

Introduction[1]

This article considers the complex communicative practices observed in care encounters in two multi-ethnic and linguistically diverse elderly care facilities in Sweden. Over the last decades, global migration flows and rapidly changing populations have created a "diversification of diversity", also called *superdiversity* by Vertovec (2007, p. 1025). Indeed, over time, the diversity of the migrants' background (in terms of places of origin, ethnicity, languages, religion, etc.) has been growing considerably. Health and care services, including care for the elderly in need of long-term care, are among those institutions which have to meet the challenges of growing linguistic complexity. At a time when the elderly

care sector in Sweden is becoming increasingly multilingual and ethnically diverse, and given the challenges that this diversity poses for the delivery of care (e.g. Jansson, 2014; Plejert et al., 2017), this article explores how linguistic diversity is managed in practical terms. Specifically, I investigate instances of *translanguaging*, here used as an overarching term for multilingual practices that encompass translation practices, code-switching across linguistic and cultural boundaries, and embodied modes of communication. The analysis of these instances shows how the care workers create social spaces where they accomplish care tasks and manage relational work. In doing so, I also extend the notion of settings that can be understood as a *translanguaging space*; that is, an interactional space constructed through going between and/or beyond different languages, as defined in the theory of translanguaging (Li, 2011).

Before presenting my data, I begin with a discussion of the conceptual framework that is relevant for this study, followed by a review of previous studies on translanguaging in workplace settings.

Conceptual framework

In my analysis of communicative practices in elderly care encounters, I draw on the theoretical concepts of *linguistic repertoire* (Busch, 2012), *translanguaging* (Garcia & Li, 2014), and *translanguaging space* (Li, 2011). The notion of linguistic repertoires allows to view a person's linguistic practices as a whole, encompassing any kind of resources that are useful for the person. Busch (2012, p. 511) shows how speakers conceive their linguistic repertoires not solely as including languages but also registers, words and means of expressions in different languages that play a role in their lives, for instance to express joy. This view enables a move away from viewing languages as bounded entities. A crucial aspect of a repertoire is the focus on resources, which are tied to the individuals' life and are "acquired over the course of their life trajectories through membership or participation in various sociocultural spaces" (Spotti & Blommaert, 2017, p. 171). This means that a linguistic repertoire is not static, "but rather is achieved situationally in communicative interaction with others" (Busch, 2012, p. 518). The notion of repertoires goes beyond linguistic resources (e.g. spoken language) to include multimodal, bodily resources (e.g. gesture, touch, gaze, and posture). The inclusion of these multimodal resources is acknowledged in Rymes' (2014) use of the term *communicative repertoire*. As will be demonstrated, the care staff in this study often draws upon multimodal resources.

In addition to the notion of linguistic repertoires, the concept of translanguaging is useful in this study in describing the communicative practices observed in care encounters. García and Li (2014, p. 2) define translanguaging as an approach "that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoir[e]". A translanguaging perspective is said to capture the ways in which individuals select resources from their linguistic-semiotic, i.e. multimodal, repertoire to create meaning and to achieve local communicative functions (Blackledge & Creese, 2017; Busch, 2012). In this article, I use translanguaging as an overarching term for multilingual practices that encompass translation (Baynham & Lee, 2019), practices of code-switching (which go beyond the concept of code-switching, see Garcia, 2009) and embodied modes of communication (e.g. Kusters et al., 2017; Rymes, 2014). The term *multilingual* is here used to refer to the coexistence of and use of more than one language. In the analysis, I adopt a translanguaging lens. This means that I attend to the use of and the communicative functions of multilingual and multimodal resources.

Translanguaging practices create a social space (a repertoire-like concept) which, in the theory of translanguaging, is understood as an interactional space that multilingual language users construct by going between and/or beyond different languages. According to Li (2011), in this social space, values and practices not simply co-exist but are interwoven to generate new identities, practices and values through the act of translanguaging; the construction of this space, he argues, is a lifelong process. Similarly, Busch (2012, p. 525) proposes that a repertoire forms a contingent space, which "evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level". An aspect of the translanguaging space is its transformative potential (Garcia & Li, 2014; Li, 2011; Li & Lin, 2019) that offers the possibility to create what is referred to as new configurations (in this article understood as combinations) of language practices (Hua et al., 2017, p. 412; Li, 2018, p. 24), where multilingual and multimodal resources work together. In workplace settings, such as residential care facilities, this transformative potential can for instance imply a change in the care workers' flexibility to mobilize different meaning-making resources available to them and to adjust the use of these resources to a specific care task and to the needs of the residents.

While much of the focus on translanguaging has rested on educational settings (e.g. García & Li, 2014; Jonsson, 2019; Li & Lin, 2019), translanguaging research continues to explore environments beyond pedagogy, where interactants may be

less attentive to linguistic foci. Only recently, studies of multilingualism in workplaces from a translanguaging perspective have been gaining ground (e.g. Blackledge & Creese, 2017; Brooks, 2022; Jonsson & Blåsjö, 2020; Kahlin et al., 2021). These studies show that the role of translanguaging in professional interaction is due to the organization of the workplaces and the nature of the work tasks. In blue-collar work, for instance, communication is subordinated to manual work and talk may be scarce overall. In their study of professional interaction at construction sites, Kahlin et al. (2021) found that language plays a minor role for solving work tasks. They point out that there are very few possibilities for the workers to "mobilize resources from other languages as a tool for renegotiating identities" (p. 17). By contrast, a range of recent studies in superdiverse settings, where cross-linguistic contacts are commonplace, reveal the everyday mundane ways in which translanguaging practices "[t]ranscend apparent difference, enabling people to communicate with whatever resources are available to the[m]" (Blackledge & Creese, 2017, p. 250). Ethnographic work in city markets (Blackledge & Creese, 2017), a legal advice center (Baynham & Lee, 2019), and a hospital (Brooks, 2022) illustrates how diversity is managed.

Aims

Building on the insights generated from earlier research on translanguaging, this article explores care workers' practices of translanguaging, the different communicative functions achieved through these practices, and the use of these practices to accomplish care tasks. The analysis aims to demonstrate how the care workers construct a social space by going between and beyond different languages.

Data and method

Data were generated as part of a three-year project aimed at investigating multilingual practices in diverse elderly care settings. In order to generate comprehensive insights into the setting, ethnographic fieldwork was carried out in five residential elderly care facilities in Sweden from December 2014 until June 2015. The project combines ethnographic observations (including field notes and interviews with care staff) with concrete examples of interactional data. Data for the present study consist of ethnographic observations of care encounters in two care units in two elderly care facilities (here called Site A and Site B), field notes, and video-/audio-recordings involving three staff members and two residents

with migrant backgrounds (here called Amira and Irma; see Table 1 for an overview of the collected data). The field notes encompass notes about the care staff's (and co-residents') interaction with Amira and Irma and their observations concerning their communication with Amira and Irma, which they expressed in informal interviews and conversations with the researcher (some of which are audio-recorded). Two of the staff members are care workers (here called Noor and Maruf), and one is a physiotherapist (here called Erik). Amira, who is Arabic-speaking, does not speak Swedish; Irma, who is Russian-speaking, speaks some Swedish; Noor and Maruf speak Swedish as a second or third language; finally, Erik speaks Swedish as his first language. The two target facilities provide extended care for the elderly, such as medical care and everyday life support (personal hygiene, specific aids, eating, and sleeping). The official working language in the facilities is Swedish. At Site A, four staff members are speakers of the focal resident's language, while at Site B, none of the staff members speaks the focal resident's language.

Table 1. Data overview: residents, workers and collected data from the sites

Resident	Workers in focus	Collected data from the sites
Site A Amira, Arabic-speaking	Noor, Erik	Five months of observation Video:15 h Field notes comprising 35 A4-pages
Site B Irma, Russian-speaking	Maruf	Three months of observation Video: 10 h Field notes comprising 25 A4-pages

The following data extracts comprise interaction from two care encounters. They were selected after a review of the entire data set to illustrate situated instances of translanguaging practices, focusing on different care tasks. Extract 1 documents a multi-party care encounter, where one of the staff members speaks the resident's language. Extract 2 documents a care encounter featuring a care worker and a resident; in this case, there are limitations in terms of shared linguistic resources available to the participants. Considering the amount of recorded hours from the two research sites, translanguaging practices at the care units are scarce, particularly at site B. The two examples described in the analysis below are representative of the larger body of collected data. They were selected to illustrate the potential of translanguaging practices as resources for managing diversity in elderly care.

To document how resources conventionally associated with different languages are mobilized, I use conventions associated with conversation analysis (Sidnell &

Stivers, 2013; see Appendix 1). For multimodal aspects of interaction, I use the transcription system by Mondada (2014; see Appendix 2). Talk in Russian has been transcribed by a researcher in the project with competence in that language, while a translator has been engaged for transcribing talk in Arabic. The project was approved by a Regional Committee for Research Ethics (Dnr 2013/2211-31). All staff members and residents in the study gave their consent to participate. All names have been changed to pseudonyms in the transcripts.

Analysis: Translanguaging practices at the sites

In what follows, I demonstrate how resources associated with different languages are mobilized for meaning making, along with embodied resources, in two care encounters. In doing so, I attend to the local, interactional functions of going between and beyond different languages. I then discuss what social spaces the care staff and the residents construct by using translanguaging practices. In Extract 1, I show how the use of practices of translation combined with the integrated use of different languages and modalities functions as a resource for accomplishing care tasks. In Extract 2, I show how code-switching across linguistic and cultural boundaries functions as a resource for managing relational work.

Site A: Accomplishing a care task

Extract 1 (1a, 1b, 1c), drawn from Site A, involves Amira (resident), Noor (care worker), and Erik (physiotherapist). During my fieldwork, Noor, who is Arabic-speaking, was often observed acting as a translator in care encounters with Amira, either spontaneously or as enlisted by a colleague. Extract 1 exemplifies such an instance. Specifically, I show how translanguaging, here identified as translation combined with the integrated use of different languages and modalities (speech, movement and gestures), is used for accomplishing a care task.

The care workers at Site A who do not speak Amira's language (including registered nurses and physiotherapist) emphasize the role of bodily resources, reporting that in most cases they manage rather well to communicate with Amira about her physical care. In addition, I observed these care workers using words and expressions associated with the resident (for instance terms of endearment), resources that they have acquired through interactions with the resident and their Arabic-speaking colleagues (documented in Jansson et al., 2017). What they find challenging, they report, is to address her concerns, for instance when she is sad.

The interaction in Extract 1 targets a specific aid, a chair used by the night staff to transfer residents from the bed to the wheelchair. For persons with mobility problems the use of this aid requires some training. The person is supposed to lean against the chair in a standing position on a foot plate. Erik knows, through the night staff's reports, that the night staff has helped Amira with the aid only once and that she has not wanted to use it again after that experience. The task that Erik faces then is to ask her if she wants to test how the aid functions in training sessions with him. Prior to this extract, I observed Erik talking with Amira about the aid in the corridor, and then recruit help from Noor, who was in charge that day. During this conversation and also throughout a training session in Amira's apartment, Amira appears scared, as she believes that she is supposed to use the aid by herself. In these occasions, her prior experience with the aid is characterised as bad, since she reports being squeezed on the chair by a stressed care worker. I analyze an extract from the training session in Amira's apartment.

In Extract 1a below, Amira has just been reseated in her wheelchair after an unsuccessful attempt to get up from the wheelchair. Noor is at her side. Erik is behind the aid holding his hands on its handles, facing Amira.

Extract 1a. From wheelchair to bed. * for Amira's (resident) gestures; ∂ for Amira's gaze; Δ for Erik's (physiotherapist) gestures; ¤ for Erik's gaze; + for Noor's (care worker) gestures; ◊ for Noor's gaze. Arabic in bold; Swedish in italics.

```
1   Noor      +dilli vagfe+
              stand up
              +lifts her hand palm+
2   Erik      Δstå upp Δ
              stand up
              Δlifts both his hand palmsΔ
3             (0.3)
4    Amira    *ma anam*
              I don't want to sleep
              *touches the bed with her right hand*
5    Noor     +ma inajemki hässa (.)+
              you shall not sleep now
              +holds her hand on Amira's shoulder+
6             +bas insaoui+   prov +yani------›
              but only  do a test then
              +points to Erik+     +braces Amira's upper arm-----››
7    Amira    na prov
              no test
8    Noor     prov (.) ja
              test (.) yes
9             *(0.3)*
     amira    *rises from the wheelchair*
```

```
10  Noor     ja:a
             ye:s
11  Erik     Δå så snurrar viΔ
             an' then we turn
             Δmakes a twisting movement with his handΔ
12  Amira    ei
             yes
```

When Amira is reseated in her wheelchair, Noor asks her with an embodied request (raised hand palm and a directive in Arabic) to stand up (line 1). Erik reiterates Noor's embodied request (line 2), using a directive in Swedish and recycling the gesture with a modified format (see Anward, 2015 on patterns of recycling). Erik's modified gesture is produced with an upgraded format, as he raises both his hand palms. By sharing the same turn composition (verbal directive and a gesture), Noor and Erik contribute to the same activity, urging Amira to stand up on the aid. In response to the care workers' embodied requests, Amira announces that she does not want to sleep and she does so in Arabic (line 4). Accommodating her choice of language to Amira, Noor addresses this concern in Arabic by assuring Amira that she shall not sleep (line 5); she choreographs her talk with the embodied action of holding her hand on Amira's shoulder. She then points to Erik to include him in the activity, and then she braces Amira's upper arm, announcing that they will only do a test (line 6). In response, Amira recycles the Swedish word *prov* ('test') in Noor's prior turn by saying **na** *prov* ('no test', line 7), which Noor repeats with a modified format, *prov (.) ja* ('test (.) yes', line 8). Through this recycling practice, Noor and Amira negotiate their mutual understanding of the ongoing activity as a test. Amira then grasps the aid and rises from the wheelchair (line 9), thus aligning with the activity. When Amira is standing on the foot plate on the aid, Erik makes a twisting movement with his hand as he announces, in Swedish, that they will turn (line 11). Amira responds affirmatively in Arabic (**ei**, 'yes', line 12). In the ensuing interaction (not shown in the transcript), Erik turns the aid, while Noor holds her hand on Amira's shoulder, reassuring her not to be afraid.

As the transcript reveals, the participants use resources associated with Arabic and Swedish respectively. Not solely the use of different languages, but also the multimodal actions contribute to creating mutual understanding of the ongoing activity, moving from the wheelchair to the bed. Amira's concern is addressed by Noor in the resident's language, which leads Amira to align with the activity. Through her involvement with Amira, Noor assists her colleague with the ongoing task of carrying out a training session with Amira. This is proved by

Amira's positive response (line 12) to Erik's embodied announcement of turning around (line 11).

Extract 1b occurs 1.20 minutes after Extract 1a, when Amira has moved from her bed back to the wheelchair. While Amira stands on the footplate, Erik turns the aid so that Amira can sit down again in her wheelchair. This activity is marked as successfully terminated with the Swedish term *så* ('there you go') in Swedish (line 1) and with Noor's applause. In this extract, Noor uses practices of translation to assist her colleague in addressing the content of the resident's talk (i.e., her fear of using the aid).

Extract 1b. "What are you scared of?"

```
1  Erik     så
            there you are
2  Amira    ana +shaife+
            I am scared
   noor        +applauds+
3  Noor     Δhon rädd Δ
            she scared
   erik     Δapplauds Δ
4  Erik     ¤e'ru rädd?
            are you scared?
            ¤gazes at Amira------›
5  Noor     m::
6  Erik     va e'ru rädd för
            what are you scared of
7  Amira    bidi ikon hada maaei
            I want that there is someone with me
8  Noor     +e mo moudjodin ma rah tsaadin lahalki bi bada (.)
            if nobody is here you don't get up with it by yourself
            +leans forward to Amira---------------------------›
9           mostahil lahalki+
            impossible that you do that
            ---------------›+
10 Noor     ◊måste      ¤+en+ me mej (.) ja:a
            must be one with me (.) yes
            ◊gazes at Erik--------›
                        +shows her index finger+
            -----------›¤
11 Erik     ¤ja ja (.) absolut
            yes yes (.) absolutely
            ¤gazes at Amira-----------------››
12 Noor     hon tror hon ska göra själv ha ha◊
            she believes that she must do it by herself ha ha
            ---------------------------------›◊
13 Erik     Δnäe Δ
            no
            Δshakes his head Δ
```

```
14 Noor      .hh
15 Erik      du   Δmåste alltid ha nån me'rejΔ
             you must always have someone with you
                  Δ points to Noor with hand Δ
16 Noor      ja:a
             Yes
```

In line 2, Amira announces in Arabic that she is scared (**ana shaife**, 'I am scared'), which Noor reformulates in Swedish (line 3). In line 4, Erik turns his gaze and body to Amira, asking her in Swedish if she is scared. When Noor responds on behalf of Amira with an acknowledgement token (line 5), Erik asks Amira what she is scared of (line 6). Amira explains in Arabic that she wants someone to be with her (line 7), a concern that is addressed by Noor, who reassures Amira that she cannot use the aid if nobody is with her (lines 8-9). She then talks on behalf of Amira (note the use of the first-person pronoun *mej*, 'me', in line 10), reporting that Amira wants to have someone with her, which Erik confirms with emphasis as he gazes at Amira (line 11). In line 12, Noor adds that Amira believes that she must use the aid by herself. Erik shakes his head as he says *näe*, 'no' (line 13) and then reassures Amira that she will always have someone with her when using the aid (line 15).

Extract 1c below follows immediately after Extract 1b.

Extract 1c. "Are you fine now?"

```
17 Amira     *∂iddjΔ¤rej∂*
             my feet
             *leans forward*
             ∂looks at her feet∂
   erik           Δleans forward -------›
                  ¤looks down at Amira's feet-----›
18           (0.2)¤Δ
   erik      -----›¤Δ
19 Noor      +hazza zen
             are you fine now
             +bends down toward Amira------›
20 Amira     ∂ei ei∂
             yes yes
             ∂looks up at Noor∂
21 Noor      mrtaha aaleno trtahin inshalla bilel
             God willing you will feel comfortable and relaxed with it
             during the night
22 Amira     nirtah aleno inshalla+
             God willing I will feel comfortable with it
   noor      --------------------›+
23 Noor      hon sa de e bra
             she said it's good
```

In line 17, Amira looks down at her feet, uttering **iddjrej** ('my feet'). Amira's body movement and gaze direction are mirrored by Erik, who bends forward and looks at Amira's feet, thus showing listenership and involvement. In addition, Noor indexes her alignment by bending down toward Amira, asking her if she is fine (line 19). Amira responds affirmatively with two acknowledgment tokens as she looks up at Noor (line 20). In line 21, Noor asserts that, God willing, during the night Amira will feel comfortable and relaxed with the support of the aid. In response, Amira displays her alignment by recycling Noor's prior turn with a reformulation (**nirtah aleno inshalla**, 'God willing I will feel comfortable with it', line 22). Noor concludes with a reformulation in Swedish, reporting to Erik that Amira is fine (line 23).

To conclude, in Extract 1, the care workers create a professional space where they can transcend linguistic differences and accomplish care tasks. They do so through the integrated use of different languages and modalities (speech, movement and gestures). Erik, who is in charge of the aid, monitors the training of the aid through embodied actions. Noor addresses Amira's fear and talks on behalf of Amira, enabling Erik to participate in the conversation (note his use of the Swedish address term *du,* 'you' in lines 4, 6 and 15, and his gaze at Amira, see lines 4 and 11). The activity of addressing Amira's concerns thus becomes a shared issue. That Amira's fear is eased, at least for the time being, is proved by the interaction in Extract 1c.

Site B: Managing relational work

Extract 2 (2a, 2b, 2c) documents a care encounter, when translanguaging is used for managing relational work. The practice in focus has been referred to in the literature as language crossing; that is, code-switching across linguistic and cultural boundaries (see e.g. Garcia, 2009). The extract is drawn from Site B, the care unit which hosts Irma, who speaks Russian. In care encounters, I observed Irma, who is a faithful Orthodox Christian, expressing her faith silently like in prayer, using expressions such as **slava bogu** ('praise to the Lord') and **gospodi bozje** ('Lord my God'). In Extract 2, involving Irma and Maruf, Maruf uses these expressions, which are not normally associated with his background. I show how the participants thereby transcend linguistic and cultural boundaries. In my recordings of a total of twenty-two care workers' interactions with Irma, it is predominantly Maruf who is involved in translanguaging. In interviews, Maruf reports that he has noticed that Irma likes when he talks with her: "I try to talk with her; she likes that, 'cause she has much in her heart to express" (Interview

with Maruf 150711; translation from Swedish). He goes on to explain: "it is so important for the person to have a good time, with a smile, joking and so, to give a little laughter". In care encounters with Maruf, Irma often expressed her liking for Maruf, for instance by addressing him with the Swedish kinship term *min son* ('my son').

In Extract 2a, Maruf has entered Irma's apartment for guiding her to the dining room. When Extract 2a starts, Irma is keeping her hands on her walker in a stooping position in front of her table, while Maruf helps her with some practical tasks.

Extract 2a. "Slava bogu".

* for Irma's (resident) gestures; ¤ for Irma's gaze; + for Maruf's (care worker) gestures; ^ for Maruf's gaze. Russian in bold; Swedish in italics.

```
1   Irma     s s-
2   Maruf    slava bogu?
             praise to the Lord
3   Irma     he he he
4   Maruf    +ja:.+
             yes
             +steps forward to Irma+
5   Irma     slava bogu.
             praise to the Lord
6   Maruf    +^slava bogu.^+
             praise to the Lord
             +leans forward to Irma+
             ^mutual gaze with Irma^
7   Irma     *du (0.3) vattnet (.) lite den* i (.) den
             you (0.3) the water (.) a little that in (.) that one
             *points towards the cupboard*
             ((1.30 min of interaction omitted; Irma goes on
             instructing Maruf to pour water in a bowl and where to
             place it))
```

In line 2, Maruf halts his practical arrangements and codeswitches to Russian (the interaction has hitherto been in Swedish). The switched item is the expression **slava bogu,** which Maruf pronounces with rising intonation as if inquiring about it. Irma is apparently amused by this code switch, as she responds with laughter (line 3). Maruf steps forward to Irma, who recycles the Russian item with falling intonation (line 5). In line 6, Maruf repeats **slava bogu**, also with falling intonation. He leans forward to Irma, reaching a face-to-face position, thus coming close to Irma. This physical position indexes proximity and avoids Maruf having to look down at Irma. Irma then instructs Maruf to pour consecrated

water (that Irma uses for prayer) in a bowl at her night table (line 7). Irma then decides to stay in her room and pray a while before dinner.

Extract 2b follows 1.30 minutes after Extract 1a. This extract illustrates what can be understood as unsuccessful language crossing, when Maruf inquires with Irma about the sound string **huspagi**. This item is most likely an imitation of the Russian phrase **gospodi bozje** ('Lord my God') that Irma utters in line 21. He receives no recognition from Irma, possibly because the item is too far from Maruf's target phrase **gospodi bozje**.

Extract 2b. "What do you say (.) huspagi?"

```
21 Irma      ¤∘gospodi bozje∘¤
             Lord my God
             ¤looks down¤
22           +(0.4)+
   maruf     +moves a walker aside+
23 Maruf     +huspagi? (0.2) huspagi?+
             +steps forward to Irma+
24           +(0.2)+
   maruf     +leans forward to Irma+
25 Maruf     va säjer man (.) huspagi?
             what do you say (.) huspagi?
26           (0.3)
27 Irma      ja vet inte
             I don't know
28 Maruf     ^näej (0.2) huspagi då (.) nej de e inte (.)
             no (0.2) huspagi then (.) no it is not (.)
29           de e ja tror ja lärde mej fel (0.2) ja lärde mej fel
             it is I think I learned wrong (0.2) I learned wrong
             ^looks aside--------------------------------›
30           (0.4)
31 Maruf     du bruker säjer (0.3) nej (.) slava bogu ja vet [om den^
             you usually say (0.3) no (.) praise to the Lord I know that
             one
32 Irma                                                      [*m*
                                                              *nods*
33 Maruf     men^ (.)huspagi?^
             but (.) huspagi?
             --->^
34 Irma      ja vet inte
             I don't know
35 Maruf     nä (.) finns inget ord som huspagi
             no (.) [there] is no word like huspagi
36 Irma      ja vet inte snälla
             I don't know please
37 Maruf     nä nä:e (.) nä (.)
             no no (.) no (.)
```

In line 21, Irma utters the phrase **gospodi bozje** in a low voice while looking down. Maruf steps forward to Irma, while recycling the sound string **huspagi** twice with rising intonation (line 23). With no response forthcoming from Irma, Maruf bends down to her and inquires with her about the item (*va säjer man* (.) **huspagi**?, 'what do you say (.) **huspagi?**', line 25). He might have heard Irma saying this phrase silently like in prayer just before (see line 21) and/or he has heard her using it in other occasions; now he takes the opportunity to learn how to say it properly. Irma, however, does not seem to recognize the item, as she responds that she does not know (line 27). Maruf then repeats the word again (line 28) as he looks aside and makes a thinking face, and suggests that he might have been mistaken (line 29); with these actions, he indexes a learner identity. As Irma reasserts that she does not know (line 34), he goes on trying out the item, but ends up in resignation, proposing that there is no word that corresponds to the sound string **huspagi** (line 35). In response, Irma again announces that she does not know (line 36). Maruf then recycles the Swedish negation particle *nä* ('no') through a multiple saying (Stivers, 2004), to communicate his stance concerning the item **huspagi** as non-existing (line 37); with this, he is therefore proposing to close the sequence focusing on this item.

Extract 2c follows Extract 2b. In this extract Irma and Maruf negotiate mutual appreciation of the Russian expression **slava bogu**.

Extract 2c. "It's a good word"

```
38  Maruf    +så (.) varsågod å sätt dej
             there you are (.) please be seated
             +keeps his hands on Irma's chair-------››
39  Irma     m
40           *(0.3)
    Irma     *moves to the chair-------›
41  Irma     slava bogu
             praise to the Lord
42  Maruf    m:. (.) den e bra ord
             m: (.) it's a good word
43  Irma     ja mycke bra
             yes very good
44  Maruf    ja. (.) de e bra.
             yes (.) that's good
45  Irma     för Gud snälla
             'cause God [is] kind
46  Maruf    ja:. just de
             yes:. that's true
             -----------›*
```

In line 38, Maruf keeps his hands on Irma's chair, adjusting it so that she can sit down. Irma moves to the chair (line 40) while pronouncing the phrase **slava bogu** (line 41). In line 42, Maruf asserts that it is a good word. In response, Irma upgrades Maruf's positive evaluation of the word with a high-grade assessment, (*mycke bra*, 'very good'). Maruf aligns with Irma's evaluation with an acknowledgement token, reasserting that it is a good word (line 44). Irma then produces a justification, referring to God as kind, an evaluation that Maruf endorses (*ja:. just de*, 'yes that's true', line 46).

To sum up, Extract 2 illustrates how expressions in a language that is not normally associated with the background of the care worker are used for a social function. The participants transcend not solely linguistic but also cultural boundaries (i.e., they go beyond languages), as Maruf is not a member of the cultural/religious tradition, the Russian-Orthodox Church, associated with the expressions that they are using. By affiliating with Irma's positive evaluation of one of these expressions (Extract 1c), which plays an important role in Irma's practice of her faith, and by making efforts to learn it (Extract 1b), Maruf embraces Irma's life world.

Discussion

In this article, I have explored practices of translanguaging in elderly care. The social spaces (i.e., the linguistic repertoires created through the act of translanguaging) differ in the two examples analyzed here. In the first example (Extracts 1a, 1b, 1c) the space is created for professional aims. It includes the use of translation practices and the use of different languages (Swedish and Arabic), along with embodied resources. As the care workers who do not speak the resident's language report, bodily resources are of great importance for the everyday physical care. However, care tasks such as addressing worries and easing fear are more demanding, when it comes to spoken language and understanding the contents in the resident's talk. The example illustrates the potential of translanguaging to create a space where care workers transcend linguistic difference and thereby can manage such care tasks together. Through talking on behalf of the resident, the care worker enables communication between the resident and her colleague.

The space in the second example (Extracts 2a, 2b, 2c) is created for social aims. This example illustrates that linguistic repertoires include not solely languages,

but also words and means of expressions in different languages that play a role in a person's life (cf. Busch, 2012). The expressions that the participants use play a crucial role in the resident's life for expressing her faith. The way the resident and the care worker use repetition and recycling of these words for bonding among themselves (Extracts 1a, 1c) shows that they have access to a common history of meaning-making, a tradition (cf. Anward, 2015).

The translanguaging space that the participants construct in this article is not limited to words and expressions. It includes histories of interactions and experiences that they have acquired through interactions in care encounters at the care unit. To cite Li 2011, p. 1223), "it is a lived space, created through everyday, multiple social practices, including multilingual practices". The care workers in this article use linguistic resources that are not typically associated with their background, resources that they have acquired through interactions with the resident. Through a translanguaging lens, this implies that the care workers broaden their linguistic repertoire over time, which possibly provides them with a larger space for acting socially.

The examples in this article highlight the transformative potential of translanguaging to create new configurations of communicative practices, here understood as a change in care workers' flexibility to mobilize a broad repertoire of linguistic resources. The observations from the two research sites indicate that the functional use of translanguaging practices is contingent on the availability of a translator, and on the linguistic and cultural sensitivity of the care workers. Not all care workers are willing to take on a mantle of conviviality like the care workers in this study. Moreover, due to demographic reasons, it may be difficult to match staff and residents in terms of specific languages. In this article, I have focused on two examples that highlight the potential of translanguaging practices for constructing convivial spaces that meet the needs of residents, when there are limitations in terms of availability to a shared spoken language.

Notes

1. The current study was supported by the Swedish Research Council (Grant no: 2013-2020) and the Swedish Research Council for Health, Working Life and Welfare (Grant no: 2016-07207).

References

Anward, J. (2015). Doing language. *Studies in Language and Culture 26*. LiU-Tryck.

Baynham, M. & Lee, T. K. (2019). *Translation and Translanguaging*. Taylor & Francis Group.

Blackledge, A. & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism 14*(3), 250–268.

Brooks, E, (2022). Translanguaging health. *Applied Linguistics 43*(3), 517–537.

Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics 33*(5), 503–523.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Wiley Blackwell.

Garcia, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Hua, Z., Li Wei & Lyons, A. (2017). Polish shop(ping) as translanguaging space. *Social Semiotics 27*(4), 411–433.

Jansson, G. (2014). Bridging language barriers in multilingual care encounters. *Multilingua 33*(1-2), 201-232.

Jansson, G., Wadensjö, C. & Plejert, C. (2017). Managing complaints in multilingual care encounters. *Multilingua 36*(3), 313–346. https://doi 10.1515/MULTI-2016-0043.

Jonsson, C. (2019). "What is it called in Spanish?" Parallel monolingualism and translingual classroom talk. *Classroom Discourse 10*(3-4), 323–346.

Jonsson, C. & Blåsjö, M. (2020). Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism 17*(3), 361–381.

Kahlin, L., Keevallik, L., Söderlundh, H. & Weidner, M. (2021). Translanguaging as a resource for meaning-making at multilingual construction sites. *Multilingua 41*(3), 261–286. https://doi.org/10.1515/multi-2021-0125

Kusters, A., Spotti, M., Swanwick, R. & Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the studies of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism 14*(3), 219–232.

Li, W. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics 43*, 1222–1235.

Li, W. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics 39*(1), 9-30.

Lin, A. & Li, W. (2019). Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. *Classroom Discourse 10*(3-4), 209–215.

Mondada, L. (2014). Conventions for multimodal transcriptions. Retrieved from https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf

Plejert, C., Lindholm, C & Schrauf, R. (2017). *Multilingual Interaction and Dementia*. Multilingual Matters.

Rymes, B. (2014). *Communicating beyond language: Everyday encounters with diversity*. Routledge.

Sidnell, J. & Stivers, T. (2013). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.

Spotti, M. & Blommaert, J. (2017). Bilingualism, multilingualism, globalization and superdiversity: Toward sociolinguistic repertoires. In O. Garcia, N. Flores & M. Spotti (eds.), *The Oxford handbook of language and society* (pp. 161-178). Oxford University Press.

Stivers, T. (2004). 'No, no, no' and other types of multiple sayings in social interaction. *Human Communication Research 30*(2), 260–293.

Vertovec, S. (2007). Superdiversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies 30*(6), 1024–1054.

Appendix 1. Verbal transcription conventions.

:::	Colons are used to indicate the prolongation of the sound just preceding them.
(0.5)	Numbers in parentheses indicate silence, approximately represented in tenths of a second.
(.)	A dot in parentheses indicates a very short silence which is less than 2/10 of a second.
° °	Degree signs indicate talk markedly softer or quieter than the adjacent talk.
<u>ja</u>	Underlining is used to indicate some form of stress or emphasis either by increased loudness or higher pitch.
.	The period indicates a falling, or final intonation contour.
?	A question mark indicates rising intonation, not necessarily a question.

Appendix 2. Conventions for multimodal transcription. Embodied actions are transcribed according to the following conventions developed by Mondada (2014).

+, *, Δ	Descriptions of embodied actions appear between two identical symbols (one symbol per participants) and are synchronized with correspondent stretches of talk.
*– –>	The action described continues across subsequent lines
– –>*	until the same symbol is reached.
– –>>	The action described continues after the extract's end.
d	Participant doing the embodied action is identified when she is not the speaker.

Kontakt

Gunilla Jansson
Gunilla.jansson@su.se

Please cite as:

Jansson, G. (2023). Translanguaging practices in elderly care. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 290–308). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 309–329
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter: Dilemman vid studier med vuxna och ungdomar med kort tidigare skolbakgrund

Birgitta Ljung Egeland[1], Jenny Rosén[2], Jenny Bergström[3], Annika Norlund Shaswar[3], Åsa Wedin[2] & Anna Winlund[4]

[1]Karlstads universitet, [2]Högskolan Dalarna, [3]Umeå Universitet, [4]Göteborgs universitet

Abstract

Syftet med detta kapitel är att bidra till en dialog gällande forskningsetik utifrån såväl juridiska som humanistiska aspekter. Exempel hämtas från dilemman som uppstått i etnografiskt inriktade studier där deltagarna är andraspråksanvändare av svenska och där många har begränsad erfarenhet av formell utbildning och användning av skrift. Det kan vara svårt att ge forskningsinformation på ett sätt som elever med olika bakgrund förstår, särskilt vad gäller konsekvenserna av informationen, av att delta i forskningen och vad det betyder att vara anonym. En utgångspunkt för kapitlet tas i begrepp som rör *etisk omtanke* samt i begrepp som rör samtycke och som utvecklats inom forskning om och med barn: *inlärt samtycke* och *samtycke som pågående process*. Samtliga begrepp behandlar på ett eller annat sätt den makt forskaren har i relation till deltagarna. Vidare diskuteras hur deltagares eventuella utsatthet eller sårbarhet behöver ses i relation till den aktuella kontexten snarare än utifrån på förhand definierade kategorier. Avslutningsvis belyses forskares ansvar för att hela tiden göra etiska överväganden i sin profession och att dessa innebär en ständig och systematisk reflektion och en mängd val. Vi ser ett samhällsintresse i att etnografisk forskning genomförs i andraspråkssammanhang där deltagarna i olika avseenden kan betraktas som i en utsatt position. Detta ställer krav på utveckling av nu använda former för samtyckesförfarande.

Introduktion

Forskningsetiska frågor har av tradition haft stor betydelse inom kvalitativ och etnografiskt inriktad forskning. De skärpningar av etikprövningslagen (Lag 2003:460) och införandet av en nationell etikprövningsmyndighet som skett under senare år syftar till ett starkare rättsligt skydd för forskningspersoner. Dessa

förändringar har bidragit till att forskningsetiska frågor getts större utrymme inom språkvetenskapliga och utbildningsvetenskapliga forskningssammanhang, men som aktiva forskare ser vi också en risk i att dessa diskussioner enbart präglas av juridiska frågor och mindre om omsorg om den enskilda individen under forskningsprocessen. Inom forskning som inkluderar deltagare som på olika sätt befinner sig i en utsatt eller sårbar situation, exempelvis barn eller sjuka, har det under längre tid pågått en omfattande diskussion om hur man som forskare kan göra forskningen mer deltagarvänlig.

Som forskare inom språk- och utbildningsvetenskap har vi erfarenhet av att genomföra etnografiskt inriktade projekt bland annat på gymnasiets språkintroduktionsprogram och i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, vilka inkluderar deltagare som på olika sätt kan befinna sig i en utsatt situation. Utsatthet eller sårbarhet är mångfacetterat och kan förstås på olika sätt och de deltagare som inkluderas i den här studien kan ses som utsatta socialt, psykologiskt och ekonomiskt. Såväl deras migrationserfarenhet som migrationsstatus behöver särskilt synliggöras i fråga om utsatthet. I det här kapitlet avser vi aspekter av sårbarhet som i huvudsak handlar om betydelse av *språk i praktiken,* det vill säga om kommunikation och delad förståelse i informations- och samtyckesprocessen. Om detta saknas finns en risk för att en person samtycker till att delta i en studie utan tillräcklig information eller att hen inte förstår vad deltagandet i studien innebär. Detta utgör därmed en situation som kräver en utvecklad etisk omsorg och medvetenhet hos forskaren.

Under projekten har ett antal dilemman i relation till forskningsetiska krav och riktlinjer uppkommit, vilket synliggjort betydelsen av en kontinuerlig dialog gällande forskningsetik utifrån såväl juridiska och språkliga som humanistiska aspekter. Det är till exempel svårt att ge forskningsinformation på ett sätt som elever med olika bakgrund kan förstå, särskilt vad gäller konsekvenserna av informationen och av att delta i forskningen samt vad det betyder att vara anonym. Dessa forskningsetiska aspekter blir relevanta genom att de visar hur språk och språkkunskaper (i praktiken) har konsekvenser både för de som på olika grunder väljer att delta eller inte delta i forskning, för forskarens val av forskningsfrågor och även för forskningens metoder och upplägg. Genom denna artikel vill vi bidra till denna dialog genom exempel från fyra av författarnas egna etnografiskt inriktade studier där deltagarna är andraspråksanvändare av svenska och många har begränsad erfarenhet av formell utbildning och användning av skrift. Fokus riktas framför allt mot hur informerat samtycke kan inhämtas av

deltagarna. Syftet är således att bidra med kunskap om forskningsetiska dilemman i informations- och samtyckesprocesser i andraspråkssammanhang, med särskilt fokus på deltagare med kort eller ingen tidigare skolbakgrund.

Bakgrund

Utgångspunkten för all forskning är att den ska genomföras med respekt för människovärdet (SFS 2003:460; Vetenskapsrådet, KOMMANDE). Forskning får bara genomföras om forskningspersonen har lämnat sitt samtycke, men för att det ska vara giltigt ska denna dessförinnan ha fått information om forskningen. Enligt 16§etikprövningslagen (Lag 2003:460) måste forskningspersoner informeras om den övergripande planen för forskningen, syftet med forskningen, de metoder som kommer att användas, följder och risker som forskningen kan medföra och vem som är forskningshuvudman. Vidare ska information alltid ges om att deltagandet i forskningen är frivilligt och att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Samtycket ska vara frivilligt, uttryckligt och preciserat till viss forskning. Vidare ska samtycket dokumenteras, vilket oftast görs i skriftlig form. På Etikprövningsmyndighetens hemsida finns en stödmall för hur skriftlig forskningsinformation kan ges. Stödmallen synliggör att information med fördel ges i skrift och att samtycke inhämtas genom forskningspersonens underskrift. I stödmallen uttrycks även att deltagande i forskningsstudien ska beskrivas utifrån forskningspersonens perspektiv. Denna artikel fokuserar på vad detta förfarande kan innebära i studier som involverar personer som saknar erfarenhet av formell utbildning och dessutom ofta har andra erfarenheter av att använda skrift än de som delas av majoritetssamhället i Sverige.

Tidigare forskning

Etiska dilemman i forskningssammanhang har av tradition haft fokus på forskning inom medicin, hälsa och omvårdnad. Mer sällan riktas intresset mot forskningsetiska frågor som aktualiseras i utbildningssammanhang. En studie av Shanks och Paulson (2022) betonar vikten av att ta särskilda etiska hänsyn i sammanhang som präglas av utsatthet och konflikt. De lyfter vikten av att inkludera vad de kallar ”the full research landscape, from funding models, to research design (including research topics, partnerships, methods, participant selection, and researcher positionality) to dissemination plans and ethical gatekeeping.” (s. 189). De betonar att existerande etiska riktlinjer inte är

tillräckliga och att de är alltför abstrakta. Copland (2020) lyfter fram att det i nämnder och myndigheter för forskningsetik ofta saknas kunskap om etnografi och lingvistisk etnografi. När frågor om forskningsetik flyttas från lokala nämnder till mer övergripande organ innebär detta också en ökad styrning av forskningen. I relation till migrationsforskning uppmärksammar Clark-Kazak (2021) betydelsen av att institutioner såsom Etikprövningsmyndigheten har kunskap om de forskningsetiska utmaningar som finns i att genomföra forskning om/med personer som tvingats migrera. Clark-Kazak betonar särskilt den forskningsetiska kod som utvecklats av IASFM (International Association for the Study of Forced Migration, 2018). I denna kod beskrivs det informerade samtycket som problematiskt gällande personer som tvingats migrera.

> The psychosocial impacts of forced migration, as well as cultural and linguistic differences may affect people's ability to understand the consent process in order to make an informed decision about their participation in research. (IASFM 2018, s.2)

Frågor om regelverkets relevans i transnationell forskning om digitala medier där samtycke inhämtas utan fysiska träffar lyfts av Bamdad m.fl. (2022). Även Copland och Creese (2015) beskriver etiska utmaningar som kan uppstå när forskning bedrivs i interkulturella miljöer där deltagarna har dåliga erfarenheter av myndighetskontakter och av att underteckna dokument. Deltagare kan också genom att vara asylsökande och/eller nyanlända uppleva att de är i beroendeställning till olika myndighetspersoner.

När det gäller forskning som sker i undervisningssammanhang ifrågasätter David m.fl. (2001) hantering av information och samtycke i samband med forskning som sker med barn i klassrumsundervisning. De väcker frågor kring procedurer där forskare presenterar sin studie för elever i former som kan liknas vid klassrumsundervisning och framhåller vikten av att vara medveten om risken för att informationen som ges till eleverna kan uppfattas som just undervisning, vilket kan påverka samtyckets relevans. David m.fl. (2001) ställer frågan "whether consent should, or can be 'informed' or 'educated'" (s. 364), vilket av Löfdahl (2012) har översatts till *inlärt samtycke*. Hon diskuterar elevers svårighet att förstå skillnaden mellan lärare och forskare eftersom elever står i beroendeställning till läraren och därför kan uppleva detsamma i relation till forskaren. Bourke och Loveridge (2014) väcker frågan om det informerade samtyckets två sidor; dilemman vad gäller förhandling och upprätthållande av elevernas informerade samtycke och den till detta relaterade karaktären av informerad avvikande mening under forskningsprocessen. Att en deltagare ger sitt informerade samtycke måste betraktas som en pågående process snarare än som något som sker vid ett tillfälle.

Teoretiska utgångspunkter

Utgångspunkt för denna artikel tas dels i begrepp som rör *etisk omtanke* (Gilligan, 1982; Fisher, 2000), dels i begrepp som rör samtycke och som utvecklats inom forskning om barn: *inlärt samtycke* (David m.fl., 2001) och *samtycke som pågående process* (Rogers, Labadie & Pole, 2016). Samtliga begrepp behandlar på ett eller annat sätt den makt forskaren har i relation till deltagarna.

För forskare kan de etiska övervägandena ses bygga på två perspektiv (Gilligan, 1982). Å ena sidan *ethics of justice* där etiska beslut tas på basis av generella principer och regler för att säkerställa att alla får en rättvis och likvärdig behandling och, å andra sidan, *ethics of care* som involverar relationer och behov från en mer holistisk och kontextuell synvinkel. Även Copland och Creese (2016) betonar att forskare inom lingvistisk etnografi behöver förhålla sig till såväl makroetik i form av etikprövning som mikroetik i form av omsorg (se även Kubanyiova, 2008). Etisk omsorg innebär att deltagare inte nödvändigtvis ses som utsatta utan som unika individer i unika situationer. För forskaren handlar utmaningen om att identifiera *ethically important moments* för att fatta etiskt hållbara beslut i stunden. Detta kallade Haverkamp (2005) *virtue ethics*, definierat som det etiska beteendemönster en forskare utvecklar genom sina erfarenheter. På liknande sätt har Skånfors (2009) beskrivit hur hon i sitt etnografiska arbete med barn fäller ut sin *etiska radar* för att uppmärksamma sätt att göra motstånd mot att delta i observationer. Med denna radar uppmärksammas deltagarnas handlingar och hur de lär sig att allt eftersom säga ifrån med andra medel än verbala uttryck under hela fältarbetet. Det finns således olika sätt att beskriva och begreppsliggöra etiska överväganden under forskningens gång och metaforen radar är ett sätt. Att använda radar är ju en teknik som är avancerad med en mängd olika tillämpningar i olika sammanhang. Radarn är på så sätt oöverträffad när det gäller att ”se” saker under besvärliga förhållanden. Att använda sin etiska radar innebär att inta ett förhållningssätt som varierar beroende på vilka data som skapas samt hur och var dessa data presenteras. En etisk radar används alltså för att uppmärksamma hur deltagare på andra sätt kan visa motstånd mot att delta i studier än genom att säga eller kryssa för ett ”nej”.

Inhämtandet av samtycke kräver att forskaren intar ett nyanserat förhållningssätt till deltagarnas handlingar och en medvetenhet om att medverkan i en forskningsstudie inte kan ses som något givet och avklarat i studiens inledningsskede. Det går inte att förlita sig på att deltagare ger sitt informerade samtycke genom ett initialt ”ja”, utan samtycket måste ses som något som

ständigt förhandlas under studiens gång. Detta beskrivs av Rogers m.fl. (2016) som ”treating assent as an ongoing process” (s. 34) eller på svenska som *samtycke som pågående process*. Det är avgörande att forskaren är uppmärksam på deltagarnas signaler och inställning till fortsatt medverkan i studien oavsett givet samtycke. Uttryck för motstånd till samtycke kan ges på olika sätt, vilket forskaren behöver vara lyhörd inför.

I det regelverk som finns antas deltagare i princip oproblematiskt kunna fatta beslut om att delta i forskning och kunna uttrycka detta i ord och handling. *Inlärt samtycke* (David m.fl., 2001; Löfdahl, 2012) beskriver komplexiteten i att be deltagare om samtycke till forskning i deras undervisningsmiljö. Att ge uttryck för ett motstånd mot att vilja delta kan upplevas som något som inte är möjligt i en utbildningskontext. Det kan exempelvis gälla rätten att dra sig ur utan att det medför några konsekvenser. En annan fråga som Löfdahl (2012) också lyfter fram är att samtycke kan uppfattas handla om möjlighet till positiv uppmärksamhet och de eventuella fördelar det skulle kunna innebära att delta. Dessa fördelar kan handla om sådant som är kopplat till undervisningen som skolframgång och att vara ”den goda eleven” eller förväntningar om att forskaren kan bli en person som kan erbjuda hjälp vid framtida situationer.

När inlärt samtycke diskuteras nämns också att det för eleverna kan finnas ett lärande i själva samtyckesprocessen, till exempel att *lära sig* utnyttja situationens möjligheter och på så sätt avsluta sin medverkan på andra sätt än att säga nej med ord. Som tidigare nämnts kan en elev utnyttja situationens möjligheter att avsluta sin medverkan exempelvis genom att förflytta sig i klassrummet eller vända ryggen till en videokamera (se Löfdahl, 2012).

I artikeln används begreppen ovan för att fördjupa och nyansera kunskap om forskningsetiska frågor i andraspråkssammanhang där deltagarna har begränsad erfarenhet av skrift. Därmed avser vi att i likhet med David m.fl. (2001) bidra till debatten om utbildningsdomäner som forskningskontexter och elevrollen som subjekt i forskningsprocessen. David m.fl. (2001) diskuterar vikten av kompetensanpassad information och risker med att sådan är utformad utifrån de antaganden forskare har om deltagarna. För att forskaren ska kunna utveckla sin etiska omtanke i de sammanhang som behandlas i artikeln förutsätts att hen har kunskap om olika situationer som kan uppstå, utvecklar ett nyanserat förhållningssätt till dessa identifierade situationer och har förmåga att kunna läsa av dem.

Etiska dilemman i praktiken

För att skapa fördjupad förståelse om forskningsetiska dilemman i informations- och samtyckesprocesser i andraspråkssammanhang och särskilt med fokus på deltagare med kort eller ingen tidigare skolbakgrund, utgår vi här från ett rundabordssamtal vid ASLA:s konferens 2022. Vid samtalet belyste vi etiska dilemman från vår egen forskningserfarenhet. Forskningsstudierna är genomförda med varierande former av etnografisk ansats. Det innebär att forskningen i samtliga fall har genomförts i nära samverkan med deltagarna och att ömsesidigt förtroende har varit en grundläggande förutsättning för genomförandet. I många fall har detta förtroende skapats genom en lång process där forskaren har byggt upp en relation med deltagarna. I samtliga fall har deltagarna befunnit sig i en flerspråkig utbildningskontext där de förväntats lära sig svenska som ett andraspråk. Många av de deltagare som är i fokus här befann sig vid forskningstillfället i en på olika sätt sårbar eller utsatt situation i samhället, ofta relaterat till migrationen till Sverige. Vår ställning som forskare har inneburit att vi delvis kommit utifrån, med en i vissa avseenden starkare position och att vi därför lagt särskilt fokus på att lyssna och försöka förstå deltagarnas situation och perspektiv. Den sårbara position som många deltagare befunnit sig i har också inneburit att frågan om beroendeförhållanden har behövt problematiseras eftersom deltagare kan uppleva ett generellt beroende till myndighetspersoner. Efter rundabordssamtalet skrev fyra forskare en berättelse i jag-form med utgångspunkt i hur de hanterade olika etiska dilemman som uppstått i den etnografiskt inriktade forskningen. Det är dessa berättelser som i artikeln är underlag för att behandla och diskutera etiska dilemman av relevans. Liknande teman lyfts fram i berättelserna, men de har olika fokus med specifika exempel från egen forskning: Bergström och Winlund visar olika dilemman relaterade till samtycke som pågående process, medan Norlund Shaswar främst fokuserar maktperspektivet i relation till språk och Wedin litteracitet och litteracitetspraktiker.

Dilemman vid inhämtande av skriftligt samtycke

Jenny Bergström

I mitt pågående avhandlingsarbete kring engelskundervisning vid språkintroduktionsprogrammet på gymnasiet följer jag under cirka ett läsår elever och skolpersonal vid två olika skolor. När jag klev in på Bergsbacka gymnasiums (fiktivt namn) morgonlektion för att samla in skriftligt samtycke ansåg jag mig väl förberedd. I min ryggsäck vilade samtyckesblanketter och informationsbrev och

det var med lätta steg som jag klev in i klassrummet den där morgonen. Lärare och elever hade fått information om att jag skulle komma dit. Vi hade förberett för att kunna översätta till de olika språk som eleverna behärskade och vi hade avsatt tid för frågor och funderingar. Väl i klassrummet insåg jag att de frågor och funderingar som uppstod var av en annan karaktär och bredd än vad jag från början hade förberett mig på.

Ord som samtycke bidrog till en rad funderingar på grund av ordets koppling till elevernas tidigare undervisning i ämnet sex- och samlevnad. Ett flertal elever undrade om studien skulle avhandla deras sexualvanor och kände olust inför ett deltagande. Även ord som *forskare* och *avhandling* skapade funderingar eftersom ett stort antal elever inte visste vad det betydde på deras andra språk, än mindre på svenska. Efter en stunds arbete med förståelse av ord föreslog eleverna att läraren kunde ge samtycke för hela klassen. Diskussioner och förklaringar kring vad individuellt samtycke var och vad det innebar togs emot med förvåning hos deltagande elever. Lärarens maktposition i klassrummet och elevernas beroendeställning i för hållande till läraren blev tydliga.

Foucaults (2002) perspektiv kring makt ger intressanta aspekter kring samtyckesprocessen. I klassrumssituationen förtydligades lärarens maktposition särskilt när samtyckesprocessen drog ut på tiden och i realiteten upptog mer undervisningstid än vad läraren hade medgivit. Ju längre tid processen tog, desto mer frustrerad blev läraren och i slutänden bad läraren eleverna att skriva på så att undervisningen kunde starta. Här uppstod återigen ett tillfälle likt det som Löfdahl (2012) beskriver som att samtycket kan uppfattas som ett tillfälle till att visa sig som ”den goda eleven”. Samtycket ska inte ses som ett tillfälle att göra läraren till lags men i en utbildningskontext likt den vid språkintroduktionsprogrammet finns det en risk för att detta ändå sker eftersom elevernas kunskaper i det språk som blanketter och information är skrivet på fortfarande är begränsade.

Det finns stora fördelar med att information ska ges både i skriftlig och muntlig form samt att deltagaren skriver under ett dokument för samtycke. ALLEA:s (All All European Academies) kodex (2018), innehåller ledord som: tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvarighet och forskaren behöver ständigt reflektera över dessa ledord och deras koppling till etisk forskning. Den enskilde forskaren har dock små manövreringsutrymmen att anpassa den information som ska ges och det tillvägagångssätt som det ska ges på. I detta sammanhang borde större hänsyn

tas till maktfaktorer och den utsatthet som följer med att vara flykting med begränsade kunskaper i majoritetsspråket.

När jag nu ser tillbaka på det där första tillfället med information och insamling av skriftligt samtycke inser jag att jag lärde mig mycket från det mötet och att jag fick ändra en hel del inför övriga möten med klasser på Bergsbacka gymnasium och Ängsbacka gymnasium. Min lösning kring utmaningar vid information och samtycke blev att kontinuerligt informera kring vad deltagande i studien innebar. Det gjordes regelbundet och vid flertal tillfällen i mitt umgänge med deltagande elever och personal på skolorna. Jag berättade om min studie, jag höll presentationer om nästa steg i avhandlingsarbetet och var tillgänglig för frågor och funderingar kring stort och smått. Genom att jag ofta uppehöll mig i sammanhang där elever kunde komma fram i grupp eller enskilt till mig och ställa frågor, blev tröskeln till att ta kontakt lägre för både mig och deltagarna.

Vikten av att behålla balansen mellan distans och förtroendefull närhet var något jag reflekterade över genom hela forskningsprocessen. För mig själv blev det särskilt viktigt att ständigt påminna mig om och reflektera över min forskarroll och de maktstrukturer som kan återfinnas i olika forskningssammanhang. Ytterligare en viktig aspekt som jag vill lyfta kring insamlandet av samtycke är det förtroende som växte fram mellan mig och de personer som deltog och som möjliggjordes genom den här processen av tillgänglighet, transparens och information. Det förtroendet är något som jag värderar mycket högt i min forskning. Det är min starka övertygelse att det gav mig ärligare intervjuer, mer avslappnade observationer och fördjupade kontakter till de personer som deltog i min studie. Sålunda konstaterar jag att samtycke är en pågående process så som Rogers, Labadie och Pole (2016) beskriver och inte endast en underskrift på ett formellt dokument.

Dilemman vid informerat samtycke som pågående process

Anna Winlund

I min avhandlingsstudie samlade jag in etnografiska data i en elevgrupp med nyanlända ungdomar på språkintroduktionsprogrammet (Winlund, 2021). Eleverna hade olika bakgrunder och förutsättningar för att utveckla sitt svenska språk, vilket de också gjort i olika hög grad. Gemensamt för dem var dock att de hade liten eller ingen erfarenhet av formell skolgång och att de efter kartläggning placerats i det som kallades för alfagruppen på skolan. Jag följde gruppen och

deras lärare som deltagande observatör och förde anteckningar över aktiviteterna i undervisningen, med särskilt fokus på elevernas deltagande i olika typer av litteracitetspraktiker. Jag spelade också in helgruppens interaktioner och intervjuade flera av eleverna, enskilt eller i par. Studiehandledare fungerade ibland som tolk och assisterade mig också när jag inledningsvis skulle samla in informerat samtycke från eleverna. Jag ställdes inför flera etiska dilemman under mitt fältarbete, inte minst när jag skulle inhämta informerat samtycke. Detta inhämtande blev därför en utdragen och komplicerad procedur som liknar det förfarande som beskrevs ovan. Ansträngningarna resulterade i att jag slutligen fick de dokument som krävs enligt de etiska riktlinjerna. Jag insåg dock att processen inte kunde betraktas som avslutad i och med det, utan planerade för att den skulle kunna fortgå under hela datainsamlingen.

De dilemman som uppstod i mina studier liknar sådana som forskare med fokus på yngre barn ställs inför, nämligen att deltagarna kan ha svårt att förstå innebörden av att medverka i en forskningsstudie. Rogers, Labadie och Pole (2016) beskriver hur de förhåller sig till denna utmaning genom att betrakta det informerade samtycket som en pågående process (2016, s. 37) under hela datainsamlingen, snarare än som ett godkännande som ges vid ett enda tillfälle. Dessutom strävar de efter att använda deltagarcentrerade metoder som på olika sätt kan involvera barnen i forskningsprocessen. I likhet med dessa forskare försökte jag under fältarbetet påminna eleverna om att de var deltagare i min studie genom att vid upprepade tillfällen verbalt uttrycka och med gester visa att jag ”skrev en bok” om dem. Jag placerade min anteckningsbok väl synlig på bordet framför mig och när elever kom fram till min plats gjorde jag en rörelse mot inspelningsutrustningen, för att påminna om att den användes. Dessa strategier kan liknas vid Rogers m.fl. (2016, s. 47) försök att utveckla medvetenhet om forskarnas filmkamera (eng. *camera consciousness*). Genom kroppsspråk och uppvisande av mina forskningsinstrument försökte jag därmed signalera till eleverna att de observerades. Ibland behövde jag mer explicit efterfråga deras fortsatta medgivande. Exempelvis förklarade jag, med hjälp av tolken, före varje individuell inspelning och intervju för eleverna, att de inte behövde svara på mina frågor och att de överhuvudtaget kunde välja att avbryta sitt deltagande i studien närhelst de önskade.

Vid några tillfällen under fältarbetet märkte jag att eleverna tycktes betrakta mig som en av sina lärare, exempelvis genom att försöka fånga min uppmärksamhet för att få hjälp med uppgifter, när deras egentliga lärare var upptagen. Det här var

problematiskt eftersom det kunde innebära att eleverna inte skilde mellan lärares och forskares respektive roller i situationen (David m.fl., 2001). Liksom Rogers, Labadie och Pole (2016) försökte jag då medvetandegöra eller påminna eleverna om att de deltog i en forskningsstudie. Ett sätt var att koncentrerat skriva i anteckningsboken, för att påminna eleverna om att jag framför allt var där för att forska. Skånfors (2009) poängterar att forskaren bör använda sin etiska radar för att bedöma om elever ibland kan vilja undvika att delta i en studie. På samma vis, men omvänt, ville jag således försöka aktivera elevernas forskarradar för att göra dem uppmärksamma på att jag hade en annan roll än läraren i det här klassrummet. Detta förfarande innebär i sig ett dilemma, eftersom den etnografiska forskaren samtidigt i möjligaste mån bör eftersträva att studiens deltagare agerar som om forskaren inte vore där (Hammersley & Atkinson, 2007). För mig som forskare i utbildningssammanhang innebär det alltså att påminna eleverna om min närvaro och samtidigt försöka få dem att bortse från den.

Dilemman vid information, översättning och inhämtande av samtycke: ett maktperspektiv

Annika Norlund Shaswar

Inom projektet Grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi, där jag är en av forskarna, har vi frågat de deltagande sfi-lärarna vilka deras elevers starkaste språk är och därefter låtit översätta de informationsbrev som är riktade till sfi-eleverna till dessa språk. Vi har översättningar till amarinja, arabiska, dari, kurmanji, somaliska, sorani, swahili, thailändska och tigrinja och har även låtit göra inspelade inläsningar av de översatta informationsbreven. När vi som forskare har besökt klasser för att informera om vad ett eventuellt deltagande i studien skulle innebära för eleverna har vi alltså haft med oss informationen i skriftlig och muntlig form på något av de språk som eleverna behärskar. Men detta har ofta inte varit tillräckligt för att eleverna ska kunna ta till sig informationen utan innehållet har också behövts förklaras ytterligare utifrån de enskilda elevernas kunskaper och förförståelse, eftersom innehållet och många begrepp är obekanta för de flesta av dem. Informationsbrevet berör företeelser och begrepp knutna till forskning och forskningsetik. Detta är obekanta områden för många, inte minst för sfi-elever på studieväg 1 som saknar eller har mycket kort tidigare skolgång. Det ligger en etisk problematik i att det trots att informationen ges på (ett av) elevernas starkaste språk kan vara mycket svårt för dem att förstå den.

När flera elever i en grupp har haft kunskaper i samma språk har vi ibland brukat ta med två till fyra personer åt gången till ett grupprum för att lyssna på det inspelade informationsbrevet tillsammans. Detta har vi gjort för att eleverna skulle uppleva trygghet genom närvaron av klasskamrater, för att de skulle kunna hjälpa varandra med att förklara och samtala om innebörden i informationen, samt för att spara tid. Efter att eleverna har lyssnat igenom informationen och fått brevet i skriftlig form har det ibland hänt att en elev i gruppen har gjort sig till talesperson för de övriga närvarande eleverna. Det har resulterat i att alla i gruppen gjort som denna person förespråkat och antingen givit sitt samtycke direkt på plats eller tagit hem informationsbrevet för att få betänketid inför sitt beslut. När det gäller vem som har gjort sig till ”talesperson” förefaller kön och ålder vara viktiga faktorer, så att en manlig elev verkar ha övertygat kvinnliga eller att en äldre elev verkar ha övertygat yngre.

I alla delar av forskningsprocessen behöver det finnas ett fokus på relationen mellan forskaren och deltagarna samt hur denna relation inverkar på de data som skapas (Davies, 2008, s. 120). Forskar-deltagar-relationen präglas generellt sett av en asymmetri (Kvale, 1997, s. 118 f.) i det avseendet att forskaren har större överblick och kontroll över forskningsprocessen än vad deltagarna har. Men inte heller forskaren har full överblick och kontroll över forskningsprocessen, och detta gäller särskilt under den initiala fas i projektet när forskaren informerar och inhämtar samtycken. I alla studier har forskaren begränsad insyn i vad de personer som fått information om en studie egentligen har förstått av innehållet i denna information. Utmaningen blir än större inom projekt som Grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi där forskarna inte behärskar elevernas starkaste språk och därför är beroende av att andra personer kan förklara för eleverna. Detta har i fallet Grundläggande litteracitetsundervisning skett vid tillfällen när eleverna har fått informationen förklarad för sig av språkstödjare i klassrummet, när elever som talar samma språk förklarat för varandra eller när eleverna har tagit hem blanketten och fått hjälp med förklaring av innehållet av en familjemedlem eller någon annan person i sitt sociala nätverk.

Dilemman vid information till deltagare med liten tidigare vana vid att använda skrift

Åsa Wedin

I flera forskningsprojekt har jag arbetat med deltagare som på olika sätt befunnit sig i en utsatt situation, bland annat beroende på att de inte tidigare haft

möjligheter att utveckla avancerade skriftspråksfärdigheter. De har mer eller mindre nyligen kommit till Sverige och deltagit i någon undervisningsverksamhet där ett starkt fokus har varit på att de ska lära sig både svenska och att använda skrift på de sätt som är betydelsefulla i Sverige. Skriftspråkliga praktiker, litteracitetspraktiker (Street, 1993, 2003; Barton, 2007; Wedin, 2004; 2008), är i ett samhälle som Sverige centrala i många sammanhang på ett sätt som ofta tas för givet. Hur vi använder och förstår skrift är dock socialt, kulturellt och historiskt situerat. Skrift används alltså för olika syften och kopplat till olika vanor och attityder i olika sammanhang. Det innebär att den användning av skriftliga samtycken, som är en central del av det forskningsetiska förfarandet, behöver problematiseras när deltagarna kommer från sammanhang där skrift används på andra sätt och förknippas med andra vanor och attityder.

Att formalisera deltagares samtycke att delta genom en underskrift på en skriftlig blankett är en praktik som utvecklats i svensk forskningskontext. Att använda en blankett med information för att någon ska visa sitt samtycke genom sin underskrift är en legitim handling för överenskommelse i svenska forskningssammanhang men inte med nödvändighet överallt. I den tanzaniska kontext där jag genomförde min avhandlingsstudie (2004) fann jag det exempelvis inte relevant att fråga deltagande barn om samtycke. I den delen av Tanzania betraktades det inte som normalt att fråga barn om lov. Som forskare befann jag mig i en sådan maktposition att ingen möjlighet skulle ha funnits för barnen att tacka nej. Jag fick i stället exempelvis använda mig av en pågående process (Rogers m.fl. 2016) eller helt enkelt avstå från att studera sådana aspekter som på något sätt kunde försätta barnen i knipa även om jag hade funnit dem intressanta.

Samtyckesblanketter som litteracitetspraktik kommer här att behandlas ur fyra aspekter: 1) språkligt, 2) i relation till skriftspråkliga färdigheter, 3) som myndighetsdokument och 4) som tecken på överenskommelse. Etiska aspekter kommer därigenom att diskuteras i relation till deltagare som är ungdomar eller vuxna, mer eller mindre nyanlända i Sverige och som tidigare haft begränsade möjligheter att utveckla skriftspråkliga färdigheter.

När det gäller språkliga aspekter utgör det en svårighet för samtycket när forskaren och deltagaren inte delar något gemensamt språk i tillräckligt hög grad. Med översättning uppstår en situation där jag som forskare inte har kontroll över själva innehållet utan tvingas förlita mig på den person som översatt, vilket kan

vara en auktoriserad tolk men lika gärna någon som ger sig ut för att behärska ett språk men vars kompetens jag har svårt att bedöma. Risken är stor att personen ifråga inte har samma förståelse av innehållet som jag har och att därmed den översatta texten kan avvika från ursprungstexten på ett sätt som inte är acceptabelt.

Informations- och samtyckesblanketterna utgör texter som kräver avancerad läskompetens och när vi använt en inspelad röst eller någon annan person som läser upp vid informationstillfället har det visat sig att deltagaren och jag själv har förstått själva situationen på olika sätt. Det har förefallit som att vissa deltagare inte uppfattat att jag som forskare är den som informerar och ställer frågan även när den framförs genom en dators högtalare eller med någon annans röst. Den interaktion som samtycket bör bygga på blir helt enkelt störd av att en tredje part kommer in.

Informations- och samtyckeblanketterna är myndighetsdokument, både genom etikprövningen där forskare anpassar dess utformning utifrån myndighetens anvisningar, och när de lämnas till en deltagare. I denna situation kan forskaren betraktas som en myndighetsperson som utifrån en viss maktposition informerar och ställer en fråga. Detta gäller exempelvis forskning inom sfi, där eleverna kan befinna sig i en underordnad ställning på olika sätt. Elever på sfi har med sig olika erfarenheter av relationer med myndigheter, såväl från Sverige som andra länder. Dessa erfarenheter kan innefatta att man blivit illa behandlad, diskriminerad och förödmjukad på olika sätt. Den tillit som samtyckesförfarandet ska bygga på kan vara svår att skapa i en sådan relation. En studiehandledare som hjälpte mig med att läsa upp och förklara texterna sa vid ett tillfälle att det skulle ha varit så mycket enklare om vi hade haft kortare texter utan så många svåra ord. ”De blir rädda för papperet”, sa hon. Som exempel på sådant som skrämde nämnde hon ord som dataskyddsförordningen, informationen om huruvida forskningen kunde förorsaka skador och om vart man kunde vända sig om man ville klaga.
Även när det gäller underskriften av blanketten som tecken på överenskommelse kan dilemman uppstå. Det är inte självklart att just en underskrift för hand alltid är det som starkast förknippas med en överenskommelse. Överenskommelser görs på olika sätt i olika sammanhang och i vissa fall betraktas ett handslag eller något som sägs som starkare tecken för en överenskommelse. Det är inte heller självklart överallt att var och en står för sina egna överenskommelser. I Sverige förväntas barn företrädas av en vuxen, förälder eller annan vårdnadshavare. På vissa håll förväntas en kvinna företrädas av en man. När jag lämnar fram

blanketten händer det ibland att den tillfrågade, oftast en kvinna, ber att få ta hem blanketten och sedan lämnar in den dagen efter, påskriven. Då är det omöjligt för mig att veta på vilket sätt påskriften skett och hur den tillfrågade ställer sig till denna. Någon gång har en mycket positiv deltagare återvänt med blanketten och sagt: ”Jag ska inte vara med i det här.” Att framhärda i en sådan situation riskerar att skapa ett dilemma för eleven som kan orsaka skada som jag som forskare inte kan överblicka.

Sammantaget finns många dilemman med blanketterna både genom att de i sig kan försvåra skapandet av en förtroendefull relation och genom att praktikens sociala, kulturella och historiska situering medför att den uppfattas på olika sätt av olika medverkande.

Diskussion

Genom att betrakta forskningsetiska dilemman i informations- och samtyckesprocesser i andraspråkssammanhang utifrån både perspektivet *ethics of justice* och perspektivet *ethics of care* (Gilligan, 1982) vidgas forskningsetik från att enbart handla om lagar och regler till att involvera ställningstaganden av mer kontextuell karaktär. Grunden för all forskningsetik är dock alltid forskarens eget ansvar att bedriva etiskt acceptabel forskning av god kvalitet. Forskningsetiska reflektioner är en del i forskarens uppdrag och forskningsetiska dilemman av den typ vi gett exempel på i den här artikeln är ständigt närvarande. Exemplen synliggör särskilt frågor om makt och sårbarhet i informations- och samtyckesprocessen.

Etisk omtanke, sårbarhet och kontext

Bergström lyfter i sitt exempel fram ALLEA:s kodex (2018) och att ledord som tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvarighet bör ges en mer framträdande roll i samband med information och inhämtande av samtycke. Även om det finns begränsad möjlighet för forskaren att anpassa den information som ska ges är frågor om *vilka* anpassningar som kan göras för att göra informationen tillgänglig av stor vikt. Med utgångspunkt i etisk omtanke (ethics of care), där behovet av att se deltagarna som unika individer i unika situationer lyfts fram, riktas fokus mot att leva upp till kraven på tillförlitlighet och ärlighet med samtidig respekt för deltagarna. Detta är i synnerhet viktigt när deltagarna kan ses som utsatta. Vem som kan anses vara utsatt eller sårbar behöver dock avgöras i den aktuella kontexten snarare än utifrån på förhand definierade kategorier. Det är situationen

som till syvende och sist avgör om deltagaren görs mer eller mindre utsatt eller sårbar och det handlar för forskaren om att identifiera sådana situationer och relationer. Därmed förflyttas fokus från den enskilda personen som sårbar *per se* till hur sårbarheten uppstår i den aktuella kontexten.

Sårbarhet kan i en specifik kontext vara baserad på exempelvis kön, ålder och etnicitet, vilket Wedin berättar om utifrån de olika sätt att se på barn, barndom och könsroller som kan finnas. Den socialt betingade sårbarheten inbegriper bland annat vilka handlingsmöjligheter en deltagare ser sig ha i olika situationer och den mer kulturellt betingade sårbarheten handlar om traditioner och uppfattningar om värden och normer. När det gäller social och kulturell sårbarhet kan den för forskare upplevas svårare och mer otydlig att hantera än andra typer av sårbarhet som exempelvis den språkliga. Dock framträder i Norlund Shaswars exempel tydligt olika dilemman kopplade till språk och samtycke och en form av kommunikativ sårbarhet i specifika situationer när det handlar om att förstå komplex information i skrift och på svenska, att fatta beslut om deltagande och göra medvetna val. Norlund Shaswars visar hur forskarna i den aktuella studien har försökt hantera detta genom att anpassa språket i samtyckesformulären, informationens pedagogiska upplägg, översättningar och förklaringar av språkstödjare och tolkar samt genom att översatta dokument och få dem inlästa. Trots forskarnas erfarenhet och kunskap om forskning inom sfi har samtyckesprocessen fått modifieras utifrån situation och enskilda deltagares behov. När detta kopplas till litteracitet framträder sårbarhet och utsatthet som komplexa företeelser.

Samtyckesprocesser i etnografisk forskning

En typ av modifiering av samtyckeshanteringen kan vara en så kallad pågående samtyckesprocess som också Winlund beskriver och reflekterar över. Den institutionella miljö som undervisningskontexten utgör kan skapa ytterligare sårbarhet eftersom deltagarna som elever är beroende av lärare och annan personal, en sorts institutionell sårbarhet. Winlund synliggör några strategier hon har använt för att medvetandegöra och påminna elever om att de deltar i en studie, så som genom kroppsspråk, uppvisande av forskningsinstrument och genom att explicit visa eller tala om att hon som forskare inte kan eller ska ersätta läraren och delta i undervisningen. Både Winlund och Bergström reflekterar över hur det kan skapas mer utrymme för elevdeltagande i forskningsprocessen. De visar på vikten av att problematisera samtyckesprocessen i just etnografisk forskning, bland annat genom dilemman relaterade till observatörseffekten och

att samtidigt undvika så kallat inlärt samtycke. Bergström lyfter fram de maktdimensioner och ojämlika förhållanden som kan uppstå och vikten av att reflektera över dessa aspekter. I stället för att försöka skriva fram en objektivitet som inte finns bör forskaren synliggöra dilemman som uppstår i olika situationer, vilka kräver specifik förståelse och kunskap. Ett sådant dilemma, som uppmärksammades av Copland och Creese (2015) är de etiska utmaningar som aktualiseras när deltagarna står i beroendeställning till eller har dåliga erfarenheter av myndighetskontakter och av att underteckna dokument.

Avslutningsvis vill vi när det gäller samtyckesprocessens etiska dilemman lyfta fram att forskare har ansvar för att hela tiden göra etiska överväganden i sin profession och att dessa innebär en ständig och systematisk reflektion och en mängd val. I grunden handlar det om att göra och motivera dessa val utifrån humanistiska värden, det vill säga att all forskning ska genomföras med respekt för människovärdet. Balansen mellan distans och en förtroendefull relation är delikat, särskilt i etnografisk forskning, och samtyckesblanketten kan ibland upplevas som hinder för det senare, förtroendeskapandet. Samtidigt är det viktigt att uppmärksamma att en alltför vänskaplig relation också kan utgöra ett hinder för den deltagare som inte vill delta i forskningen eller avbryta sitt deltagande. De exempel som presenterats här visar att för att forskning ska vara möjlig i vissa utbildningskontexter måste det finnas utrymme för flexibilitet i samtyckesprocessen utifrån den aktuella kontexten och deltagarna. Med flexibilitet avser vi här en förståelse för att information bör anpassas både vad gäller innehåll och form likväl som tidpunkt eller tidpunkter för när informationen ges. Exempelvis gäller det kravet på att information ges skriftligt och att samtycke bör inhämtas genom en skriftlig namnteckning. Denna flexibilitet behöver dock hålla sig inom gränserna för det aktuella lagrummet och där ser vi som forskare ett behov av ökad dialog mellan Etikprövningsmyndigheten, Överklagandenämnden som ansvarar för tillsyn och forskare inom humanistisk och utbildningsvetenskaplig forskning. Detta gäller exempelvis utveckling av olika former för dokumentation av samtycke och variation i de stödmallar som erbjuds. Det skulle även vara välkommet att Etikprövningsmyndigheten publicerade information till forskningspersoner på flera språk i såväl tal som skrift på sin hemsida. Det är av största vikt att både Etikprövningsmyndigheten och forskare är medvetna om dilemman som kan uppstå när det gäller att anpassa kraven för information och samtycke. Om enskilda forskare känner osäkerhet inför hur forskning som involverar vissa grupper i samhället såsom andraspråksanvändare med begränsad erfarenhet av

skrift och/eller kort tidigare skolbakgrund kan genomföras på ett forskningsetiskt korrekt sätt finns en risk att sådan forskning väljs bort. Detta skulle innebära att personer som på olika sätt är utsatta eller sårbara osynliggörs i forskning vilket i värsta fall riskerar att förstärka deras utsatthet ytterligare. Det vore minst sagt beklagligt, eftersom vi ser att forskning som genomförs i sammanhang och på sådana sätt som beskrivits i den här artikeln bidrar med viktig kunskap som kommer enskilda individer och samhället till nytta.

Referenser

ALLEA (2018). Den europeiska kodexen för forskningens integritet. ALLEA - All European Academies.

Bamdad, S., Finaughty, D. A., & Johns, S. E. (2022). 'Grey areas': ethical challenges posed by social media-enabled recruitment and online data collection in cross-border, social science research. *Research Ethics*, *18*(1), 24–38.

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

Bourke, R. & Loveridge, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research, *International Journal of Research & Method in Education, 37*(2), 151–165, https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.817551

Clark-Kazak, C. (2021). Ethics in forced migration research: Taking stock and potential ways forward. *Journal on Migration and Human Security*, 9(3), 125-138.

Copland, F. (2020). Ethics. I. K. Tusting (Red.) *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography.* (s. 184–197). Routledge.

Copland, F., & Creese, A. (2015). *Linguistic ethnography: Collecting, analysing and presenting data.* Sage.

Copland, F., & Creese, A. (2016). Ethical issues in linguistic ethnography: Balancing the micro and the macro. I P.I. De Costa (Red.), *Ethics in applied linguistics research* (s. 161–178). Routledge.

David, M., Edwards, R., & Alldred, P. (2001). Children and school-based research: 'informed consent' or 'educated consent'? *British Educational Research Journal*, 27(3), 347–365.

Davies, C. A. (2008). *Reflexive Ethnography. A guide to Researching Selves and Others.* Routledge.

Fisher, C. B. (2000). Relational ethics in psychological research: One feminist's journey. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10343-006

Foucault, M. (2002). *The essential works of Foucault, 1954-1984, Vol. 3, Power*. J.D. Faubion (Red) Penguin.

Gilligan C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Harvard University Press.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: principles in practice*. Routledge.

Haverkamp, B. E. (2005). Ethical perspectives on qualitative research in applied psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52*, 146–155

IASFM International Association for the Study of Forced Migration. (2018). *Code of ethics: Critical reflections on research ethics in situations of forced migration*. http://iasfm.org/wp-content/uploads/2018/11/IASFM-Research-Code-of-Ethics-2018.pdf

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Kubanyiova, M. (2008). Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics: The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research. *The Modern Language Journal*, 92(4), 503–518.

Löfdahl, A. (2012). Barn-och barndomsforskning + god forskningssed= sant? I A. Löfdahl & H. Pérez Prieto (Red.). *Barn, barndomar, rättigheter och utbildningar: vänbok till Solveig Hägglund*, s. 96–108. Karlstad University Studies, 2012:13.

Rogers, R., Labadie, M., & Pole, K. (2016). Balancing voice and protection in literacy studies with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 34–59. https://doi.org/10.1177/1468798414554632

Shanks, K., & Paulson, J. (2022). Ethical research landscapes in fragile and conflict-affected contexts: understanding the challenges. *Research Ethics*, *18*(3), 169–192. https://doi.org/10.1177/17470161221094134

Skånfors, L. (2009). Ethics in child research: children's agency and Researchers' 'ethical radar'. *Childhoods Today*, 3(1), 1–22.

Street, B. V. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Street, B. V. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77–91.

SFS 2003:460. Lagen om etikprövning av forskning som avser människor. (Ändrad t.o.m. SFS 2008:192.)

Vetenskapsrådet, (2023, KOMMANDE). *God forskningssed.*

Wedin Å. (2004). *Literacy practices in and out of school in Karagwe – The case of primary school literacy education in rural Tanzania.* [Doktorsavhandling]. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet.

Wedin, Å. (2008) Literacy and Power – The cases of Tanzania and Rwanda. In: International Journal for Educational Development. *International Journal of EducationalDevelopment, 28*(6),754-763. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.006

Winlund, A. (2021). *Inte för räddhågsna. Undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintroduktion.* [Doktorsavhandling]. GUPEA Göteborgs universitet.

Kontakt

Birgitta Ljung Egeland
birgitta.ljung-egeland@kau.se

Jenny Rosén
jro@du.se

Jenny Bergström
jenny.bergstrom@umu.se

Annika Norlund Shaswar
annika.norlund.shaswar@umu.se

Åsa Wedin
awe@du.se

Anna Winlund
anna.winlund@gu.se

Vänligen citera som:

Ljung Egeland, B., Rosén, J., Bergström, J., Norlund Shaswar, A., Wedin, Å., & Winlund, A. (2023). Forskningsetiska frågor i flerspråkiga kontexter: Dilemman vid studier med vuxna och ungdomar med kort tidigare skolbakgrund. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 309–329). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 330–348
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise de linguistique appliquée

Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning

Lina Nyroos[1] & Maria Eklund Heinonen[1]

[1]Södertörns högskola

Abstract

Studier som fokuserar på det akademiska skrivandets sociala sammanhang har påvisat ett glapp mellan lärarnas förväntningar på studenternas skrivande och studenternas tolkningar av lärarnas krav. En studentgrupp vars skrivande särskilt har hamnat i fokus är flerspråkiga studenter, vilket kanske kan förklaras med att lärarna ofta är ovana vid dessa studenters förutsättningar. I syfte att rikta ljuset mot glappet undersöker vi hur högskolelärare reflekterar muntligt kring sin bedömning av flerspråkiga studenters texter vilka uppvisar tydliga andraspråksdrag. Materialet utgörs av retrospektiva intervjuer kring lärarnas respons på studenttexter, och för undersökningen tillämpas det sociokulturella ramverket *Academic Literacies*, i kombination med *Membership Categorization Analysis* (MCA). Genom att undersöka hur kategoriseringar konstrueras interaktionellt bidrar studien till att belysa hur normer och förväntningar kopplade till bedömningspraktiken uttrycks. Resultaten pekar på variation gällande attityder till andraspråksdrag, och MCA bidrar till att fånga hur dessa attityder uttrycks genom kategoriseringar och positioneringar. Å ena sidan konstrueras klassiska akademiska ideal, där lärare och student positioneras med stort avstånd till varandra gällande kompetenser och resurser. Å andra sidan uttrycks också ett mer dynamiskt förhållningssätt mellan lärare och student, vilket representerar ett perspektiv rotat i *Academic Literacies*.

Inledning

Att ge respons på studenttexter är en vanligt förkommande arbetsuppgift för de allra flesta lärare, även om omfattning och utformning på responsen kan skilja sig mycket åt. Ibland är det en lätt uppgift, medan den andra gånger ger upphov till flertalet avvägningar som gör uppgiften svårare. Skrivuppgiftens utformning, studentens tolkning av den, samt hur väl studentens text uppfyller kriterierna

uppställda för uppgiften är faktorer som spelar in. Men utöver det innehållsliga så finns också den språkliga nivån att ta hänsyn till. Är det självklart att kommentera språkliga formuleringar? Hur perfekt måste textens yta vara – får det inte finnas stavfel eller grammatiska fel? Är kommentarer på språk förbehållet lärare i språkämnen?

I ett projekt som vi har valt att kalla *Lärare som normbärare* undersöker vi vilka attityder och normer som omgärdar flerspråkiga studenters skrivande på universitet och högskola. Anledningen till att vi fokuserar på just den studentgruppen är att den ökar i takt med att den breddade rekryteringen bidrar till en alltmer heterogen studentgrupp (läsåret 20/21 var andelen nyantagna studenter på svenska högskoleutbildningar med utländsk bakgrund[1] 26 %, exkl. inresande studenter, jfr med 17 % läsåret 08/09, se Statistiska centralbyrån, 2022). För att kunna möta dessa studenters behov kan inte allt fokus riktas mot deras eventuella brister – ljuset måste också riktas mot lärarna för att förstå hur högre utbildning kan möta flerspråkiga studenters behov och stötta deras skrivutveckling. Flerspråkiga studenter utgör givetvis ingen homogen studentgrupp, och deras språkliga bakgrund kan inte kopplas till förmågan att skriva på svenska. Av den anledningen har vi avgränsat oss till att undersöka texter som uppvisar typiska andraspråksdrag (Abrahamsson & Bylund, 2012).

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv förankrat inom *Academic Literacies* (AL) (Lea & Street, 1998), har vi tidigare bland annat studerat hur attityder och normer kommer till uttryck i lärarens skriftliga respons på andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023). I den här artikeln presenteras en undersökning av hur lärarna resonerar muntligt kring sin egen responsgivning på texter med andraspråksdrag. Den forskningsfråga som utgör utgångspunkt och fungerar som syfte för studien som presenteras är: Hur kategoriseras *lärare* och *student* i materialet, och vilka normer och förväntningar kan spåras i det interaktionella kategoriseringsarbetet? För ändamålet har *Membership Categorization Analysis* (MCA) använts som främsta analytiska verktyg. MCA är en metod för att grundligt utforska kultur, verklighet och samhälle (Stokoe, 2012, s. 277), och genom att studera hur kategorier i interaktion används kan man bättre förstå den situerade praktiken som de flerspråkiga studenterna befinner sig i under sin utbildning. Hur omtalas personer, och vilka förväntningar tillskrivs dessa? Artikeln avslutas med pedagogiska implikationer utifrån studiens resultat.

Teoretiska utgångspunkter och metod

Det övergripande projektet förankras i tre hörn genom att föra samman tre teoretiska forskningsfält: *interimspråksteorin* (Selinker, 1972), *Academic Literacies* (Lea & Street, 1998) samt *Membership Categorization Analysis* (Stokoe, 2012). Dessa ramverk bidrar på olika sätt till den aktuella studien. Interimspråksteorin fungerar som utgångspunkt för att förstå andraspråksinlärares förutsättningar och bidrar med en språksyn särskilt gällande språkutveckling. *AL* bidrar till att förstå olika förhållningssätt i relation till studenters skrivande i akademiska kontexter, och hur dessa diskursivt kommer till uttryck. MCA tillämpas som metod i den aktuella studien, då den möjliggör detaljerad analys av hur diskurser kommer till uttryck i konkreta samtal. Eftersom dessa tre ramverk används på olika sätt för studien sammanfattas de kortfattat i det här avsnittet.

Interimspråksteorin innebär att det framväxande inlärarspråket ses som ett naturligt språk, vilket medför att man anlägger ett utvecklingsperspektiv på språkinlärning. Typiska andraspråksdrag betraktas därmed som naturliga och förväntade fenomen i andraspråkstexter. Teorin har tillämpats i urvalsprocessen då den har legat till grund för att identifiera vilka texter som är just andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023). De vedertagna begreppen *enspråkig* och *flerspråkig norm* har också relevans för hur man ser på andraspråksdrag i texter (García, 2009). En enspråkig norm innebär en förväntan om att varje tillägnat språk ska behärskas enligt det språkets särskilda normer, en s.k. *dubbel enspråkighet*. En flerspråkig norm däremot utgår ifrån hela individens sammantagna språkliga repertoar och hur olika språk används och behärskas i olika sammanhang. Den senare ansluter därmed väl till interimspråksteorins utvecklingsperspektiv på språk, där andraspråksdrag betraktas som naturliga, förväntade och oundvikliga hos den som lär sig ett nytt språk senare under uppväxten eller som vuxen (Matsuda & Cox, 2011). Andraspråksstudenter har därmed en dubbel uppgift framför sig i utbildningssammanhang, då de dels ska tillägna sig ett nytt språk, dels lära sig hur språket används i det aktuella sammanhanget.

En teori som syftar just till att undersöka det aktuella sammanhanget är *Academic Literacies*, vilken tar avstamp i en sociokulturell syn på litteracitet, där skrivandet ses som tätt sammankopplat med det sociala sammanhang där det äger rum. Inom fältet urskiljs tre diskurser kring studenters skrivande, där den första benämns *färdighetsdiskursen*, vilken speglar en kognitiv syn på skrivande med fokus på ytspråkliga fenomen i studenters texter utifrån ett bristperspektiv. Den andra diskursen, *socialiseringsdiskursen*, ser det akademiska skrivandet som en tämligen

oföränderlig och förutsägbar praktik, vilken studenter ska socialiseras in i och anpassa sig efter. Den tredje diskursen, *AL-diskursen*, kan ses som en motreaktion och ett vidgat perspektiv där fokus ligger på skrivandet som socialt situerad praktik, samt vilka förutsättningar och maktförhållanden som omgärdar skrivandet. De tre diskurserna är inte några motpoler som utesluter varandra, utan kan snarare beskrivas som inneslutande cirklar som kompletterar varandra, där färdighetsdiskursen befinner sig längst in i kärnan, medan socialiserings- och AL-diskursen vidgar perspektivet. Att fokusera på studenttexter och ytspråkliga fenomen är alltså inget man tar avstånd från inom AL, men med det som primärt fokus blir man blind för de förutsättningar som omger studenters skrivande. En viktig aspekt i AL-diskursen utgörs av vetskapen om vad som brukar benämnas som ”glappet” mellan lärarnas förväntningar på texterna och studenternas tolkning av uppgiften (Lea & Street, 1998). Enligt detta synsätt är det inte bara studenterna som ska anpassa sig efter rådande akademiska normer, utan akademins aktörer behöver också anpassa sig för att möta nya studentgruppers behov.

MCA (*Membership Categorization Analysis*) utgörs av ett teoretiskt och metodologiskt ramverk, tätt sammanknutet med CA (*Conversation Analysis*). Det övergripande syftet för de båda är att identifiera och belysa mönster i interaktion – men på lite olika nivåer. CA:s primära syfte är att belysa systematik i interaktion, med särskilt fokus på sekventiell ordning och hur exempelvis turtagning, reparationer och sociala handlingar utformas och hanteras interaktionellt (Heritage, 2005). MCA erbjuder å sin sida redskap för att undersöka hur kategorier, eller ’teman’ såsom exempelvis *genus*, *sexualitet*, *etnicitet* och *identitet*, produceras, förhandlas och förstås av deltagare i interaktion (Stokoe, 2012, s. 279). Utgångspunkten är att kategoriseringar utgör beskrivningar av världen vilka dels speglar talarens inställning till det som omnämns, dels reflekterar normativa värderingar i omlopp (Fitzgerald et al., 2009).

Ett exempel från en av Sacks föreläsningar (1992, s. 244) som ofta används för att förklara vad detta innebär är satserna: ”*Bebisen grät. Mamman tog upp den.*” Sacks menar att de flesta som läser/hör meningarna kommer att uppfatta dem som *en beskrivning av en händelse*, där det är barnets mamma som tar upp barnet, och detta till följd av att barnet skriker. *Barn* och *mamma* utgör således kategorier i dessa meningar, och *skriker* och *tar upp* är aktiviteter som kategorierna ägnar sig åt. Sacks menar att den tolkningen görs utifrån normativa föreställningar om vad ’bebisar’ och ’mammor’ gör; bebisar *gråter* och mammor *tar upp* (sina) bebisar som

gråter. Ytterligare en anledning till att vi läser in att *mamman* och *barnet* hör ihop är att de utgör två delar av ett vanligt förekommande par, ett så kallat *standardiserat relationellt par*. Stokoe (2012, s. 281f) utvecklar vidare hur kategorier inte bara ger beskrivningar av världen, utan hur de också utgör interaktionella resurser för att utföra sociala handlingar. Om en person ringer till polisen och säger ”Min granne spelar hög musik”, kan det yttrandet räcka för att det ska förstås som ett klagomål. Dock är det inte givet att kombinationen av kategorin *granne* och aktiviteten *spelar hög musik* är synonymt med att utföra ett klagomål – det är beroende av situation och interaktionell kontext. Det är troligt att ”Min granne spelar hög musik.” precis som ”Bebisen grät. Mamman tog upp den.” *kan* vara tillräcklig information för att förstås på liknande sätt av en mängd språkbrukare, och därmed vittna om normativa värderingar i ett visst sammanhang.

Inom CA beskrivs ofta teori och metod som två sidor av samma mynt, så tätt sammankopplade att det är svårt att separera de två (se t.ex. Nyroos, 2012; Magnusson, 2022). Det innebär att det metodiska tillvägagångssättet – mycket noggrann analys av interaktionen på mikronivå, hela tiden sker med utgångspunkt, och i ständig dialog med, de grundläggande teoretiska antagandena om hur sociala handlingar konstrueras, hanteras och (re)produceras. MCA:s fokus på hur *kategorier* konstrueras i interaktion, måste hela tiden förankras i deltagarnas perspektiv och den sekventiella ordningen, och förstås utifrån vad som åstadkoms interaktionellt. I studien som presenteras här har koncept som berör relationen mellan *kategorier* och *aktiviteter* samt eventuella *förpliktelser* tillämpats i analys. Dessa är *kategoribundna aktiviteter (category-bound activities), standardiserade relationella par (standardized relational pairs)* och *positionerade kategorier (positioned categories)* (se Stokoe, 2012, för en utförlig beskrivning av MCA som teoretiskt och metodologiskt ramverk). Dessa begrepp utgör verktyg för att undersöka hur kategorier och aktiviteter kommer till uttryck. I det här aktuella fallet innebär det: 1) vilka aktiviteter som lärarna i intervjuerna knyter till sig själva och studenterna, 2) hur lärarna positionerar sig själva och studenterna i relation till varandra och sig själva, samt 3) om och på vilket sätt olika förhållningssätt till den egna lärarrollen framträder, inbegripet studenternas rättigheter och skyldigheter. Dessa kopplas i sin tur till diskurserna beskrivna av Lea & Street (1998), för att på så sätt operationalisera hur diskurserna *görs* interaktionellt, eller med andra ord: konstrueras i samtal.

Material, urval och begränsningar

För det övergripande projektet har 67 studenttexter samlats in från fyra olika kurser inom ett större lärarprogram, och de fem lärare som undervisade på dessa kurser har intervjuats. De fem lärarna är verksamma vid olika institutioner och ämnen, och undervisar på olika nivåer inom utbildningen. Vi särskiljer inte mellan lärarnas ämnesmässiga tillhörighet eller anställningsform (adjunkt/lektor), då studiens fokus är att belysa den verklighet studenterna möter, snarare än att koppla ihop våra resultat med ämnen och/eller lärarerfarenhet. Eftersom vi särskilt intresserade oss för texter skrivna av andraspråksinlärare med tillhörande respons, analyserades studenttexterna av oss med fokus på förekomsten av typiska andraspråksdrag, såsom avvikande ordföljd och kongruensböjning, med stöd i interimspråksteorin. Genom det förfarandet identifierades 14 texter som andraspråkstexter (Eklund Heinonen & Nyroos, 2023), och för den aktuella studien valdes två texter med tillhörande respons ut från vardera kurs/lärare – med undantag för en lärare som endast hade en studenttext som uppfyllde kraven. Det innebär att vi undersökt samtlig respons till nio texter, och intervjuat fem lärare utifrån denna respons.

När vi informerade om studiens syfte fick vi frågor om hur lärarna skulle kunna identifiera vilka texter som var intressanta för studien, eftersom de inte visste vilka studenter som hade svenska som andraspråk. Vi löste detta genom att urvalsmetoden fokuserar på tydliga andraspråksdrag i texter med utgångspunkt i språklig analys, och inte på lärarens eventuella kännedom om studentens bakgrund. Detta innebar också att lärarna, vilka inte alla var språklärare, inte behövde kategorisera studenterna med hänvisning till deras språkbruk. Vi uppfattade nämligen tidigt att många lärare tyckte att det var en känslig fråga att prata om andraspråksdrag i texter eftersom lärarnas fokus ofta tenderade att hamna på studentens språkliga bakgrund.

Vi vill understryka att urvalet av lärare och kurser har gjorts slumpmässigt utifrån vilka lärare som undervisade under just den termin som vi samlade in material. Vi har båda enskilt, men särskilt tillsammans, en lång och bred erfarenhet av att undervisa på högskolor och universitet, och de lärare som generöst ställde upp med sin tid och sitt engagemang gav uttryck för reflektioner som vi själva känner igen från vårt dagliga arbete kopplat till undervisning i högre utbildningen. Vi tror inte att uppfattningarna som uttrycks av de lärare som ingår i vår studie är unika, utan att de representerar olika men vanligt förekommande lärarperspektiv. Alla fem intervjuer ingår i analysen, men av utrymmesskäl ges i den här artikeln

exempel från två av dessa intervjuer. Anledningen till att vi valt just dessa intervjuer är att de två lärarna visar prov på två lite mer motsatta förhållningssätt, medan övriga tre placerar sig där emellan.

Intervjuerna genomfördes semistrukturerat med fokus på tre block, och de spelades in med ljud. Det första innehöll bakgrundsfrågor om undervisningserfarenhet, och i det andra ställdes frågor som syftade till att få lärarna att reflektera kring respons i högre utbildning generellt. I det tredje blocket användes inslag av *stimulated recall*-teknik (Haglund, 2003), vilket innebär att lärarna ombads att tänka högt kring utvalda studenttexter i vilka vi hade markerat andraspråksdrag, samt reflektera kring sin egen respons. Vår analys bygger således på hela urvalet, det vill säga studenttexterna med tillhörande respons samt lärarintervjuerna kring dessa texter.

Intervju som metod medför såväl möjligheter som begränsningar. Intervjusituationen kan vara problematisk eftersom den innebär ett nytt socialt sammanhang där nya kategorier skapas, t.ex. rollerna som *intervjuare* och *intervjuad*, vilket skapar en asymmetrisk situation (Potter & Hepburn, 2005). I det här fallet är emellertid både intervjuaren och de intervjuade lärare, med inblick i samma utbildning där de gemensamma erfarenheterna kan ge utrymme för en gemensam kollegial blick på det som tas upp i intervjun. *Stimulated recall*-tekniken syftar till att skapa en så konkret och tydlig koppling till en verklig situation som möjligt, men det går givetvis inte att utesluta att de reflektioner som återges medvetet eller omedvetet har anpassats till intervjusituationen, och därmed inte återspeglar hur läraren tänker och handlar i verkligheten. Denna risk kan dock dämpas med hjälp av autentiskt material – studenttexter med lärarens egen respons, som syftar till att återskapa minnet av en verklig situation i det förflutna genom frågor som öppnar för reflektion i samband med materialet. Vidare ska påpekas att intervjuerna inte ska betraktas som ett fönster in i lärarens faktiska praktik – hur lärarna faktiskt gör vet vi inte. Däremot utgör intervjuerna ett lämpligt material för att undersöka just hur de intervjuade lärarna resonerar, för att på så vis komma åt attityder – så som de uttrycks i intervjusituationen.

De analyserade sekvenserna från intervjuerna har transkriberats i enlighet med Jefferson (2004), men i artikeln presenteras något förenklade transkriptioner för läsarvänlighetens skull. I vissa fall förekommer uppbackningar inom hakparenteser under pågående tur, istället för på en egen rad.

Analys

Analysavsnittet är indelat i tre avsnitt, där utsnitt från de två olika intervjuerna presenteras. Resultat som kommer fram i analysen knyts ihop i diskussionsavsnittet.

Exempel 1: *Kämpa* och *förstå*

Inledningsvis rullar vi ut ett exempel hämtat från intervjun med en lärare som vi kallar Sam. Vi kommer i analysen primärt att fokusera på kategoriseringarna som görs av läraren i svaret, men vi vill först redovisa frågan som intervjuaren ställer:

```
1  I: Om vi kommer in lite på respons generellt då
2     Vad tänker du är liksom det övergripande syftet med
3     att ge respons på studenttexter?
```

Intervjuaren ställer i rad 1–3 en fråga, genom vilken fokus riktas mot vad läraren *tänker*, i syfte att öppna för reflektion. Ytterligare ett fokus är *övergripande syfte*, som bjuder in till att fritt prata om ämnet, med viss distans till sin egen praktik. Frågan fyller också en intervjuteknisk funktion som öppning i ett nytt block i intervjun, som riktar sig mot det allmänna, snarare än det mer specifika kopplat till läraren – som kommer senare. Frågan bär på ett antagande om att responsgivning *har* ett övergripande syfte, och en förväntan kring att den intervjuade läraren har någon form av svar på detta. Frågan relevantgör en koppling mellan kategori *lärare* och aktiviteten *responsgivning*, och frågans format samt efterföljande svar visar att det här är en kategori och en aktivitet som hör ihop, eftersom ingen förklaring ges till frågan och svaret inte heller ifrågasätter denna. Frågan innehåller också ett ”vi” som skapar en koppling mellan intervjuaren och läraren, och aktualiserar att de ägnar sig åt en gemensam aktivitet – intervjun. Frågan blir sedan föremål för tolkning ifrån lärarens sida, när Sam svarar:

```
4  Sam: ja nu är det det där me- med idéer och prakti[k då
5  I:                                                [ja
6  Sam: men nu frågar du efter idéerna ((skratt))
7  I:   mm det £gör jag£
8  Sam: och då kan man ju säga mycket=
9  I:   =ja=
10 Sam: =£roligt och trevligt£ ((skratt))
```

Idéer ställs här mot *praktik*, och Sam metakommenterar frågan genom att påpeka att det som *sägs* inte behöver vara detsamma som det som *görs*, något som vi tagit

upp ovan i avsnittet om intervjuerna som material. Exakt vad som avses med att idéer och praktik kan skilja sig åt packas inte upp, utan Sam fortsätter:

```
17 Sam: ja så eh- men just när det gäller det språkliga så ere
18      ju så klart eh:: så att eh- (  ) jag tycker att jag kämpar
19      med att få studenter å förstå .hh att språk handlar
20      om mer än språk.
21 I:   °mm°
22 Sam: att det handlar om begriplighet ja- (   ) faktiskt
```

I rad 17–18 sätter Sam ramarna för sitt kommande svar, och definierar således sin tolkning av hur frågan kan besvaras: hen kommer att koppla det till den språkliga nivån. I rad 19 aktualiserar hen aktiviteten *kämpar* kopplat till sig själv (*jag*), i relation till aktiviteten *förstå* som är något som *studenterna* ska göra. Här positioneras kategorierna *lärare* och *student* som två enheter i ett *standardiserat relationellt par*, vilket innebär att de har någon form av förpliktelse gentemot varandra. De länkas samman genom verben som ger uttryck för att studenten förväntas *förstå* – men inte utan insats från läraren som *kämpar*. Båda kategorierna ges därmed agens, och den enes insats är beroende av den andres. Här kopplas moraliska aspekter in, då en part tycks ha som uppdrag att *kämpa* i någon form, och den andre som en följd av detta ska *förstå* – något som dessutom kräver kognitiva insatser på en hög nivå. Exakt vad studenten ska förstå är att det handlar om begriplighet, och hur språket därmed blir en resurs och ett verktyg i aktiviteten *bedömning*. Läraren fortsätter genom att ge ett konkret exempel:

```
22 Sam: att det handlar om begriplighet ja- (   ) faktiskt
23      satt .hh eh- en halvtimme innan du kom här nu med en
24      student som ville överklaga sitt eh- betyg
       (3 rader utelämnade)
28      .hh och så fick jag förklara jamen och då hade hon
29      faktiskt med sin kompis tenta också så vi kunde
30      sitta och jämföra och jag förklarade (    ) <jag
31      kan> (.) .pt <inte: bedöma vad du kan om klass>
32      till exempel utan jag kan bara bedöma vad du skriver
33      på dom här papprena och då är det jätteviktigt att du
34      em- liksom på *e- vä-* .pt väldigt fint vad ska
35      man £säga£ hhh ehm sammanfattar .hh eh=dom viktigaste
36      aspekterna att du lyfter fram alltså språk är inte
37      bara jag tycker att du har en dålig svenska och gör
38      en massa stavfel utan det handlar om begriplighet
39      för mig som lärare för att jag ska kunna bedöma
40      dig .hhh
```

I rad 22–24 börjar Sam berätta om en tidigare händelse som exemplifierar hur begriplighet ska förstås av studenten, och den kopplar även till studentens

specifika språkbruk. Genom återberättelsen som läraren ger, beskrivs hur de tillsammans har *suttit* och *jämfört* studentens egen tenta med en annan students tenta (som studenten tagit med sig som jämförelsematerial), och i samband med detta har lärarens *förklarat* hur bedömningen går till genom att hen *bara kan bedöma vad du skriver på dom här papprena*. I rad 34–35 förekommer ett antal reparationer (Schegloff, 2013), vilket signalerar att något kan uppfattas som känsligt: studentens eget språkbruk. Detta görs inte explicit, men av det som sägs i rad 36–38 framgår att studentens språkliga formuleringar på något sätt har diskuterats. Dock framhåller läraren att stavfel inte behöver värderas som *dålig svenska* (rad 37), men att det däremot påverkar *begripligheten*, vilket får följder för bedömningen. Här synliggörs hur det skrivna på pappret – produkten, är det som står i fokus och bedöms, och att lärarens eventuella uppfattning och värdering av studentens språkbruk endast är relevant i relation till aktiviteten bedömning.

Exempel 2: *Försöka vara medveten*

Det är hittills läraren själv som i svaret visar att frågan som ställts handlar om språkbruk, och särskilt en andraspråksanvändare som uppvisat avvikelser från normen. Cirka tio minuter senare riktar dock intervjuaren fokus mot *heterogena studentgrupper* och *flerspråkiga studenter* genom frågan:

```
1  I: eh: och det här med att vi nu ha:r liksom väldigt
2     heterogena studentgrupper [mm] på universitetet [mm]
3     ehm: .pt en följd av det är ju till exempel att vi har
4     många flerspråkiga studenter [mm mm]
5     är det här någonting som du [aa] förhåller dig till
6     medvetet eller hur tänker du kring det
```

Frågan efterfrågar huruvida läraren förhåller sig till eller tänker något kring detta, vilket kan implicera att det här är något som man *förväntas* ha ett förhållningssätt till. Läraren påbörjar ett svar efter en kort paus, i vilket hen utvecklar hur hen med medvetenhet reflekterar kring studenters språkbruk. Här följer delar av svaret:

```
7  Sam: men- .hh men jag försöker att bedöma dom (.) eh: liksom
8       att jag eh är väldigt medveten när jag läser
9       en text som är väldigt <välskriven> till exempel
10      så försöker jag vara medveten om .hh blir jag lurad
11      på retorik här nu ((skratt)) [mm]
12      he (.) och om jag läser en illa skriven text
13      så försöker jag å- uh- .pt .hh (.) äh men då äh jag
14      ska inte säga att jag försök- det jag försöker
15      göra är att vara rättvis att- å ibland är det ju
```

```
16      anonyma tentor det [mm] tycker jag väldigt mycket
17      om [mm] då är det då känns det som att det blir
18      .hh min bedömning
```

I svaret framträder Sams subjektiva position genom användningen av pronomenet *jag*. Den aktivitet som nämns flest gånger här är *försöker* (fem gånger, rad 7, 10, 13 och 15) – vilken bidrar till att läraren konstruerar en nedtonad bild av sin egen prestation och säkerhet inför uppgiften. Att *försöka* säger ingenting om resultatet, men ger uttryck för en inställning. Läraren säger sig också vara *medveten* (rad 8), vilket korrigeras till ”försöker jag att vara medveten” (rad 10), när hen bedömer studenttexter. I det efterföljande kontrasteras läsningen av en välskriven text (”lurad på retorik”, rad 11–12) och ”en illa skriven text” (rad 12), där lärarens position som *läsare* är utgångspunkten. Här kommer *rättvisa* in (rad 15), och läraren återanvänder än en gång *försöker*, vilket understryker lärarens position och förhållningssätt. Själva studenten är här frånvarande, och fokus är bedömning av texten som kan påverkas av språkets utformning. I de avslutande raderna (rad 16–18) fastslår läraren att anonyma tentor uppskattas, då de skapar bäst utrymme för rättvis bedömning. Läraren säger därmed att det är mycket svårt att göra rättvisa och objektiva bedömningar utan att eventuellt färgas och påverkas av språkdräkten. Detta utvecklas av läraren några rader senare:

```
32   på ((NAMN PÅ LÄROSÄTE)) hade jag en kurs där det gick mest
33   utbytesstudenter och dom skriver på engelska allihop
34   där var det ju <oerhört> orättvist ((skratt)) [mm] för
35   här hade vi väldigt få oftast men kanske två tre studenter
36   från usa [ja] kanada australien som ju bara kan- där är
37   det det var det jag menar då är det jättelätt att falla
38   på retoriken och engelska är inte mitt förstaspråk och här
39   £här gäller£ det verkligen å: [aa] liksom .hh hålla koll
```

Här packar läraren upp vad hen menar med att *bli lurad på retoriken*, och här utvecklas också att det finns en orättvisa som kanske inte går att bygga bort. Olika personer gynnas och missgynnas på olika sätt, och botemedlet är enligt läraren att vara medveten om problemet. Att läraren bör akta sig för att *falla på retoriken* innebär att läraren måste vara vaksam och anstränga sig; det är hens uppgift att anstränga sig och vara medveten. Språkkunskaper används här också för att förtydliga hur vissa är i överläge genom att ha tillgång till sitt förstaspråk (här i form av *engelska*, rad 38). I exemplet försätter sig läraren också i ett underläge, där det är studenten med engelska som förstaspråk som är i överläge. Här nyanseras förhållandet mellan kategorierna *lärare* och *student*. Förhållandet beskrivs som dynamiskt, där läraren inte per automatik befinner sig i en överordnad position,

utan beroende av aktivitet (bedömning av text på annat språk än svenska) så omförhandlas rollerna. Genom exemplet relaterar också läraren indirekt till situationer med studenter med annat förstaspråk än svenska, men utan att peka ut dessa. I stället kommer exemplet att fungera som en illustration av att språklig kompetens och språkligt uttryck är en faktor vid bedömning. Sam utvecklar detta vidare, och understryker att etnicitet inte är den avgörande faktorn, utan såväl klass som skolbakgrund är faktorer som påverkar språkfärdigheter:

```
66   vissa har ju behövt jobba och har jobbat väldigt
67   hårt med att (få en) fin språkdräkt och sådär (.)
68   medans andra (.) slarvar på lite grann och snömosar
69   på ett språk de behärskar (skratt) och det brukar jag
70   också försöka slå ner på sådär [aa] innehållet
```

Här tar läraren upp att vissa har fått jobba hårt med språket, och kontrasterar med att ta upp att det också finns de som kanske inte har problem med språket, men som å andra sidan inte har mycket till innehåll i sina texter. Här aktualiseras ytterligare en aktivitet – ”*snömosar* på ett språk de behärskar” (rad 68–69), som då är förbehållen de som inte uppvisar några språkliga svårigheter. Detta kan således ske på bekostnad av innehåll, och är ytterligare en aspekt för läraren att ta med när texter ska bedömas. Här positioneras också förstaspråkstalare som några som inte har en given överordnad position i och med sin språkliga kompetens. Läraren är inte heller alltid den med förstaspråkskompetens, då den positionen är kontextuellt avhängig och konstrueras situationellt.

Exempel 3: *Det där var inte självklart*

Nu förflyttar vi oss till en intervju med en annan lärare, som vi kallar Kim. Inledningsvis ställs samma fråga från intervjuaren som i exempel 2 ovan, dock något modifierad:

```
1  I:  och om vi kommer inte lite på det här just med heterogena
2      studentgrupper [mm] ehm är det någonting du: (.) .pt förhåller
3      dig till medvetet eh på olika sätt i och med att det här är
4      allt fler grupper vissa grupper blir liksom större det här
5      är ju en del av hur det ser ut idag
```

Av frågans utformning ser det ut som att I presenterar frågan med ett tydligt ställningstagande, t.ex. genom *ju* i rad 5. Dock har Kim föregripit frågan något och redan pratat en del om studenter med annat modersmål än svenska, varför I formaliserar övergången genom att koppla till intervjuguiden, samtidigt som frågan färgas av pågående interaktion (jfr Eklund Heinonen & Nyroos, 2023).

Flerspråkighet nämns inte i frågan, men är redan aktualiserat som ämne i intervjun genom Kim, som besvarar frågan såhär:

```
6  Kim: .pt .hh alltså de- det nog mest är nog det här att jag bygger
7       in saker i utbildningen [mm]
8       men jag blir ju hela tiden (.) påmind om att ↑oj↑ det ↑skulle
9       jag ha sagt↑ (.) det ↑var inte självklart↑
10      (.)
11 Kim: ehm om jag tar ett exempel (där) på en av dom
```

I rad 6 svarar Kim att hen bygger in ”saker” i utbildningen, vilket kan förstås som att hen förhåller sig aktivt till det faktum att studentgrupperna är heterogena. Trots den medvetenheten blir Kim påmind om att det finns ett glapp mellan hens eget perspektiv och studenternas (rad 8–9). ”Det var inte självklart” vittnar om att vissa saker kan betraktas vara självklara från ett lärarperspektiv, men att så inte är fallet. Här följer ingen reflektion kring hur och varför något betraktas som självklart. I rad 11 påbörjar Kim, precis som Sam ovan, med att ge ett konkret exempel. I detta fallet ger dock läraren specifika detaljer kring en student, såsom ursprung och namn. Precis som Sam har Kim suttit tillsammans med studenten och gått igenom en bedömning, och det beskrivs av Kim på följande sätt:

```
24 Kim: hen har läst fyra år på universitet engelska [mm]
25      två år engelsk litteratur °två år språk° [mm]
26 Kim: å: (.) .hh saken var ju den att hon bad om- efter
27      (då) det här att eh=att få handledning med mig och jag
28      ställde upp på det så vi satt en timme och tittade
29      på hennes text och då frågade jag ju henne.hh eh hon
30      har alltså läst fyra på högskola eller universitet
31      men hon har aldrig skrivit en uppsats? [.hm]
32 Kim: aldrig nån vetenskaplig text? [mm]
33 Kim: aldrig några referenser [mm]
34 Kim: hon säger att det här är helt okänt (.) [mm] för mig.
35      .pt och det trodde inte jag¿
```

Sam beskrev hur hen *satt och jämförde* tillsammans med studenten, medan Kim *ställde upp* på handledning efter att studenten *bad* om det. Den ”handledning” som avses här är det tillfälle då studenten bad att få träffa läraren för genomgång av inlämningsuppgiften. Aktiviteterna och handlingarna som beskrivs konstruerar två olika förhållningssätt mellan lärare och student. Genom att Kim beskriver det som att handledningen inte var en självklarhet, och att tiden (*en timme*) var något anmärkningsvärt (genom betoningen), konstrueras andra förpliktelser än i exemplet med Sam. Studenten ges en mer underordnad position, och kategorierna positioneras med större avstånd. Vidare är det inte texten som står

i fokus i samma utsträckning, utan det är studenten och hens erfarenhet av att skriva akademisk text från ett utländskt universitet som lyfts fram. Svaren studenten ger väcker också förvåning hos läraren (rad 35, jämför ”oj” i rad 8 ovan). Studenten konstrueras som en som fullkomligt saknar vissa erfarenheter – och därmed kompetenser också nödvändiga för uppgiften. Genom konstruktionerna med *aldrig* i rad 31, 32, 33 konstrueras ett stort avstånd mellan parterna vilket reducerar utrymme för nyanser (jfr *extreme case formulations* Pomerantz, 1986). Att *aldrig* ha gjort något reducerar också kompetensnivån dramatiskt.

Lärarens egen förvåning är central, då den återkommer i fortsättning på svaret:

```
36 Kim: jag trodde ju i min enfald då att £l(hh)äser man
37      på universitetet så£ så °n(.hh)ej° [mm] det är
38      inget forskningsförberedande över huvudtaget
39      trots att hon har läst fyra år.h och då inser
40      jag ju att (.) ↑oj↑ då blev ju det här i princip
41      en omöjlig uppgift [mm] för henne (.)
42      och det hade jag faktiskt inte förstått
```

Genom det som studenten berättar gällande sin bakgrund *inser* läraren att hens antaganden varit felaktiga, och plötsligt framstår uppgiften som studenten fått som omöjlig för läraren. Här framträder glappet mellan förväntningar och verklighet tydligt, genom att läraren *trodde* saker som inte stämmer. Det är dock inte genom fokus på texten som läraren når insikt, utan genom vetskap om studentens personliga erfarenheter. Kim konstruerar förvåning att liknas vid *change of state token* (Heritage, 1984), vilka närmast kommer över hen till följd av olika insikter. Genom att koppla den här typen av aktiviteter till sig själv som lärare i en bedömningssituation, framträder en helt annan typ av lärarposition, i jämförelse med Sam ovan. Sam beskriver vikten av att vara medveten om den komplexitet det innebär att bedöma texter med olika nivåer av språkfärdighet. Kim däremot kommer till insikt om studentens förutsättningar först efter att studenten berättat om sin bakgrund, något som med viss ironi beskrivs som enfaldigt (rad 36). Svaret utvecklas, men i stor utsträckning på samma tema:

```
58 Kim: flera stycken studenter som aldrig har skrivit inte har
59      skrivit en referens [mm]
60      inte f- inte ens förstår var det är [mm]
61      .hh åh de- det funderar jag ju på jättemycket [mm]
62      .pt hu- hur ska man hantera detta [mm]
```

De studenter som Kim hänvisar till i rad 58 har kommit till Sverige från ett utomeuropeiskt land under senare år, och det som de inte *förstår* betraktas som något som de borde kunna: ”de förstår inte ens vad det är”. Den insikt som Kim har kommit till har gjort att hen säger sig fundera mycket på hur detta ska *hanteras* – vilket leder tankarna till något som är potentiellt problematiskt. Aktiviteten *hantera* stärker också bilden av läraren som en person i en överordnad position, med mandat och agens att bestämma. Även om så formellt är fallet, framträder Sams förhållningssätt i annan dager genom det återkommande bruket av *försöka*, som är något som man gör på vägen mot något, där utgången inte är given. Vi menar att de olika aktiviteterna som Sam och Kim kopplar till *läraren* exemplifierar dels den diskrepans som råder mellan lärarens och studenternas förväntningar och förståelse av uppgiften, dels mellan olika lärares skilda förhållningssätt. Vi vill påminna om att vi inte tror att Sam och Kim är unika, utan att de exemplifierar två vanligt förekommande lärare i utbildningssystemet.

Exempel 1–3 belyser således hur lärare, genom konstruktion av olika kategoribundna aktiviteter, beskriver relationen mellan kategorierna *lärare* och *student*, och genom detta konstruerar olika positioner för de två kategorierna i relation till varandra. I nästa avsnitt knyts resultaten till de teoretiska ramverk som lyftes inledningsvis i artikeln.

Diskussion

Som redan nämnts utgör de två olika intervjuerna något av motpoler i vårt material och de illustrerar två förhållningssätt gömda i det berömda glappet som beskrivs av Lea & Street (1998) vad gäller lärarens förväntningar och studenternas tolkning av dem. Våra intervjuer visar att de två lärarna konstruerar olika skyldigheter och moraliska förpliktelser mellan kategorierna *lärare* och *student*. Den ene konstruerar bilden av läraren som en som ska *försöka vara medveten* om att det finns orättvisor och svårigheter i samband med bedömning av texter, och som *sitter och jämför* tentor för att på så vis förklara för studenten att det inte är den språkliga ytan som står i fokus, utan *begriplighet*. Den andre läraren *ställer upp* på att träffa studenten för att gå igenom uppgiften, och ägnar då tid åt att undersöka studentens bakgrund, vilken kommer att utgöra förståelsebakgrund för läraren. Här synliggörs också vad som betraktas vara lärarens uppgift och direkta skyldighet. De lägger sig också på olika nivåer i sina svar vad gäller specifika förväntningar då den ena utgår från att alla – oavsett språklig bakgrund, kan ha svårigheter med att formulera sig språkligt, medan den andra förvånas

över bristande förväntade kunskaper, vilka kopplas till studentens ursprung och bakgrund.

En skillnad som framträder i de två intervjuerna är vad som står i fokus: texten eller studenten. Fokus på text kan vara ett tecken på vad Lea & Street (1998) benämner *färdighetsdiskurs* – där textytan blir central. Men, här bidrar ett tydligt fokus på texten till att studenten kan omtalas på ett neutralt sätt. I kontrast ser vi den andre läraren, som i hög grad kopplar ihop förmågan att skriva på svenska till studentens bakgrund. Att se till studentens personliga erfarenheter och situation kan vara ett uttryck för *AL-diskursen*, men i exemplen från Kim framställs studentens bakgrund mer som en förklaringsgrund till de fel som görs, än som utgångspunkt för utveckling.

Ytterligare en koppling till AL är lärarnas sätt att kategorisera sig själva och studenterna. Sam visar på en medvetenhet om studenters förutsättningar och ser det som sin uppgift att anpassa sig och möta deras behov genom att förklara och sikta på att vara rättvis, vilket kan härledas till AL–diskursen. Detta kan i sin tur kopplas till uttryck för en flerspråkig norm, där olika språkliga kompetenser är något som måste tas i beaktande – men som inte nödvändigtvis betraktas som problematisk. Sam beskriver kategorier i ett dynamiskt system, där hen bland annat relaterar sina egna erfarenheter till studentens. Som kontrast kategoriserar Kim sig själv och studenterna som kategorier med mer fasta positioner: det finns vissa saker man som lärare borde kunna förutsätta och frånvaron av dessa leder till mycket stark förvåning. Den kategoriseringen kan kopplas till *färdighets-* och *socialiseringsdiskursen*, och vidare till en enspråkig norm, dvs. studenten förväntas röra sig i riktning mot läraren, och avvikelser från den enspråkiga normen blir då att betrakta som ett potentiellt problem.

För att undersöka lärares förväntningar på sig själva och studenterna utgör MCA en fruktbar metod, även i ett intervjumaterial. Att undersöka hur lärare tillämpar kategorier och aktiviteter i beskrivningar av verkligheten (oavsett hur och om utsagorna speglar verkligheten), bidrar till att synliggöra förhållningssätt och perspektiv, samt de ofta outtalade förväntningar som finns i glappet.

Avslutande ord och framåtblick

I artikeln har vi visat exempel på hur två lärare förhåller sig på olika sätt till studenttexter med typiska andrapråksdrag. Det stämmer väl med vår erfarenhet

av att det råder olika uppfattningar om hur man kan betrakta och bedöma sådana texter – även i kollegier där det finns en föreställning om en samsyn. Detta blir särskilt komplext i tvärvetenskapliga utbildningar – såsom den lärarutbildning som är exemplet i vår undersökning, då studenter med olika förutsättningar möter lärare från olika ämneskulturer. Eftersom flerspråkiga studenter är en stor och växande grupp, behövs en diskussion om hur vi möter dessa studenters behov, så att *breddad rekrytering* också kan bli *breddat deltagande* i praktiken. Vilka förväntningar är rimliga: att denna växande kategori studenters texter bedöms utifrån en enspråkig eller en flerspråkig norm? Vi menar att ökad kunskap om andraspråksutveckling – och särskilt om hur den sker stegvis – bidrar till rimliga förväntningar och bättre förutsättningar för breddat deltagande. Dessa förväntningar innebär inte lägre krav, men kunskapen kan leda till en insikt om att studenternas väg mot målet kan se olika ut. Tidigare forskning med utgångspunkt i interimspråksteorin har visat att det är närmast omöjligt att helt och fullt sudda ut alla andraspråksdrag, vilket aktualiserar frågan om huruvida det är realistiskt att i ett utbildningssammanhang utgå ifrån en enspråkig norm. Vidare bör man då ställa sig frågan hur lärarnas förväntningar görs tydliga för studenterna, så att glappet minskar. Flerspråkiga studenters förutsättningar är fortfarande ett underbeforskat område. Här behövs mer kunskap, som inte enbart begränsas till hur studenterna skriver, utan också kunskap om de villkor, normer och attityder som råder i högre utbildning – bland annat i form av hur lärare pratar om studenterna och deras texter.

Noter

1. Utrikesfödda och födda i Sverige med två utrikesfödda föräldrar (Statistiska centralbyrån, 2022).

Referenser

Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012). Andraspråksinlärning och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet - en forskningsöversikt* (s. 206–231). Vetenskapsrådet. Hämtad 20 oktober 2022 från https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2012-06-01-flersprakighet---en-forskningsoversikt.html

Eklund Heinonen, M., & Nyroos, L. (2023.) Respons i fokus. Lärares normer och attityder till andraspråksdrag i studenttexter. *Högre utbildning 13*(3), 14–28. https://doi.org/10.23865/hu.v13.3864

Fitzgerald R., Housley W. & Butler C. (2009). Omnirelevance and interactional context. *Australian Journal of Communication 36*(3), 45–64.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.

Haglund, B. (2003). Stimulated recall. Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(3), 145–157.

Heritage, J. (1984), A change-of-state token and aspects of its sequential placement. I J. Maxwell Atkinson & J. Heritage (Red.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. (s. 299–345). Cambridge University Press.

Heritage, J. (2005). Conversation analysis and institutional talk. I K. L. Fitch & R.E. Sanders (Red.) *Handbook of Language and Social Interaction*. (s. 103–147). Lawrence Erlbaum Associates.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. I G. Lerner, (Red.) *Conversation Analysis. Studies from the first generation*. (s. 13–31). John Benjamins Publishing.

Lea, M.R. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach *Studies in Higher Education, 23*(2), 157–296. https://doi.org/10.1080/03075079812331380364

Magnusson, S. (2022). *Boosting young citizens' deontic status: Interactional allocation of rights-to-decide in participatory democracy meetings*. (Södertörn Doctoral Dissertations, 209). Södertörns högskola.

Matsuda, P. & Cox, M. (2011). Reading an ESL writer's text. *Studies in Self Access Learning Journal, 2*(1), 4–14. https://doi:10.37237/020102

Nyroos, Lina (2012). *The social organization of institutional norms: interactional management of knowledge, entitlement and stance*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9, 219–229. https://doi.org/10.1007/BF00148128

Potter, J., & Hepburn, A. (2005). Qualitative interviews in psychology: Problems and possibilities. *Qualitative Research in Psychology, 2*(4), 281–307. https://doi.org/10.1191/1478088705qp045oa

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Blackwell Publishers.

Schegloff, E. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. I M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Red.), *Conversational Repair and Human*

Understanding (Studies in Interactional Sociolinguistics). (s. 41–70). Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*(1–4), 209–241. http://dx.doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Statistiska centralbyrån. (2022). *Universitet och högskolor: Svensk och utländsk bakgrund för studenter och doktorander 2020–21.* (UF19-Högskolestuderande med utländsk bakgrund). Hämtad 25 maj 2023 från https://www.scb.se/contentassets/573976b127dc42c0b307be2aefe9e64b/uf0211_2020l21_sm_uf19sm2201.pdf

Stokoe, E. (2012). Moving forward with Membership Categorization Analysis: Methods for systematic analysis. *Discourse Studies, 14*(3), 277–303. https://doi.org/10.1177/1461445612441534

Kontakt

Lina Nyroos
Lina.Nyroos@sh.se

Maria Eklund Heinonen
Maria.Eklund.Heinonen@sh.se

Vänligen citera som:

Nyroos, L., & Eklund Heinonen, M. (2023). Förväntan, förståelse och förvåning: Om lärares attityder till andraspråksstudenters skrivande i högre utbildning. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 330–348). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 349–375
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Educational attainment of Swedish upper secondary students with and without reading difficulties

Pär Sehlström[1]

[1]Umeå University

Abstract

This study examined the educational attainment of 139 upper secondary school students in Sweden. More specifically, the aim was to explore the educational attainment of upper secondary students with reading difficulties (n = 49) or with typical reading (n = 90) who had studied Swedish in year 1 (study background 1, SB1) or years 1 and 2 (study background 2, SB2) respectively. After screening for word recognition and reading comprehension, students were divided into two reader subgroups: students with reading difficulties (RD, i.e., poor word recognition and/or poor reading comprehension) and students with typical reading (TR). A chi-square test was performed to explore the proportion of low attainment (F-, E- and D-marks) and high attainment (C-, B- and A-marks) in the foundation subjects Swedish, English, social science, and history. Results showed that students with reading difficulties had lower educational attainment, and especially the SB1-group with RD seemed vulnerable. No significant differences in educational attainment between TR and RD in the SB2-group were observed. Results highlight the need for reading instruction across school subjects, as well as special education support, in upper secondary school.

Introduction[1]

In Sweden, 28% of all upper secondary students did not obtain a complete upper secondary school diploma in 2020 (SNAE, 2020). Failure to reach the knowledge requirements of school subjects might lead to educational, professional, and participatory limitations (Holen et al., 2020). The gap between low- and high-achieving students increases throughout the school years, partly due to learning difficulties (Deshler et al., 2009). Historically, factors related to intelligence were the prime interest of researchers looking into school results, but over the past

few decades, greater attention has been paid to recurring additional factors such as motivation, attention, school characteristics, gender, and socio-economic status (SES) (Gil et al., 2019; Hattie, 2009; Johnson et al., 2010; Robison et al., 2017). Moreover, both international and national studies have shown that reading ability is an important factor for educational attainment (Bigozzi et al., 2017; Conti-Ramsden et al., 2009; Dockrell et al., 2011; Nordström et al., 2016; OECD, 2000; Reschly, 2010), and that reading difficulties might mean a greater risk of lower school marks and educational failure (Cain & Oakhill, 2006; Fouganthine, 2012; Hakkarainen et al., 2015; Holopainen et al., 2017; Levlin et al., 2022; Ricketts et al., 2014; Smart et al., 2017). However, studies point in different directions when it comes to the extent to which reading difficulties affect educational attainment in compulsory secondary school, and very little is known about this at the level of voluntary upper secondary school. Importantly, the school leaving marks of these students are critical as they are used for university entrance and professional purposes.

This investigation explores differences in attainment levels in foundation subjects, including language subjects (Swedish and English), social science, and history, with respect to students with and without reading difficulties. The exploration also takes into consideration whether the students had studied Swedish and English one or two years in upper secondary school.

Reading Difficulties and Educational Attainment

From a historical point of view, there has been surprisingly little research on examinations and marks in Sweden, even though they constitute important parts of students' everyday school context and are used as selection criteria for further studies and professions (Lundahl, 2017). This study connects educational attainment to reading, which is a crucial tool for learning in school, and both word recognition (Nordström et al., 2016) and reading comprehension (OECD, 2000) are predictors of school results in many subjects. According to the well-established framework of the simple view of reading, reading comprehension is viewed as the product of two components: word recognition (decoding) and oral language comprehension (linguistic comprehension) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Tunmer & Greaney, 2010). Word recognition refers to the ability to identify and decode isolated words accurately and quickly (Lervåg & Melby-Lervåg, 2022). Oral language comprehension, originally termed as linguistic comprehension by Gough and Tunmer (1986), refers to listening comprehension, and relates to several levels of language: vocabulary, syntax, and

discourse (connected speech) (Tunmer & Greaney, 2010). In turn, these comprehension components influence reading comprehension, as they are essential in the process of constructing a coherent mental representation of the text (Lervåg & Melby-Lervåg, 2022; Van den Broek & Kendeou, 2022). Especially in earlier years, word recognition predicts variances in reading comprehension (Lervåg & Melby-Lervåg, 2022), whereas older students' reading comprehension is more influenced by oral language comprehension, as word recognition becomes more proficient (Language and Reading Research Consortium, 2015; Lervåg et al., 2018; Ricketts et al., 2020).

Reading difficulties are a common learning difficulty (Katusic et al., 2001; Snowling & Hulme, 2021), and students with reading difficulties (poor word recognition and/or poor reading comprehension) are a heterogeneous group, whose difficulties often persist during school years, and whose persistence may depend on whether decoding and/or reading comprehension is affected (e.g., see overview by Lervåg & Melby-Lervåg, 2022; Maughan et al., 2009). Reading difficulties move along a continuum, but if either word recognition or oral language comprehension is zero, reading comprehension will be zero (Gough & Tunmer, 1986). Students with specific word recognition difficulties have their strength in good oral language comprehension, whereas they have poor word recognition due to weaknesses in phonological processing (Melby-Lervåg et al., 2012), which may lead to effortful reading and less text exposure (Nauclér & Magnusson, 2000; Sumner & Connelly, 2020). In contrast, students with specific comprehension difficulties have their strength in adequate word recognition, but they have challenges with reading comprehension owing to poor oral comprehension (linguistic comprehension) in such areas of the language as vocabulary (words, semantics), syntax (sentences, grammatical processing), and discourse (connected language) (Cain, 2022; Catts et al., 2006; Landi & Ryherd, 2017; Lervåg et al, 2018; Spencer & Wagner, 2018; Tunmer & Greaney, 2010). Differently put, weaknesses in vocabulary or syntax will compromise reading comprehension, as will, for example, poor inferencing (e.g., reading between the lines), which is a major constituent in comprehending discourse (Cain, 2022; Lervåg & Melby-Lervåg, 2022).

International studies on reading difficulties and educational attainment, many of which have been longitudinal with the last year in compulsory school (age 15–16) as the last assessment point, have revealed a somewhat patchy picture in terms of whether reading difficulties really affect educational attainment at the

end of secondary school. For instance, Bigozzi et al. (2017) found that word reading speed was a strong predictor of all school marks in all literacy-based subjects. In the same vein, Hakkarainen et al. (2013) reported that poor word recognition and poor comprehension, respectively, predicted Finnish ninth graders' educational attainment in several foundation subjects (Finnish, English, Swedish, math, biology, and history). In another Finnish study by Holopainen et al. (2017), ninth graders with poor word recognition performed on a level with controls with typical reading with regard to their mark in Finnish (L1), while the students with both poor word recognition and poor reading comprehension scored significantly below controls. British longitudinal studies have found that 8–11-year-old students with poor comprehension performed significantly worse in English than peers with age-adequate reading abilities, and that these differences had disappeared at age 16 (Cain & Oakhill, 2006; Ricketts et al., 2014).

In a Swedish context, the most comprehensive large-scale longitudinal study (N = 1,784) so far was conducted by Nordström et al. (2016). It focused on the predictive power of word recognition in relation to subject marks that are necessary for the transition from compulsory school to voluntary upper secondary school, i.e., Swedish, social science and science. Early word recognition (Grade 2) predicted subject marks (Grade 9) the most strongly in academic subjects, e.g., Swedish, social science (including geography, history, religion, and civics), and science (including biology, physics, chemistry, and technology), and less strongly in non-literacy-based subjects (e.g., craft/sloyd and sports). According to Fouganthine (2012), Grade 9 students with word recognition difficulties and peers with oral language comprehension difficulties had equally low marks in Swedish at the end of compulsory school. However, the national assessment test (NAT) results in Swedish revealed that the oral language difficulties group scored significantly lower than peers with challenges in word recognition only. In a more recent study, Levlin et al. (2022) found that Swedish ninth graders with reading difficulties in primary school – regardless of whether they had word recognition or reading comprehension difficulties – had low attainment scores on NATs in Swedish at the end of secondary school. However, the authors point out that their findings indicate that individuals with reading comprehension difficulties face a slightly greater challenge than peers with word reading difficulties only. In conclusion, there are very few studies, and only two of them have focused on investigating how students with reading difficulties actually perform in terms of educational attainment. For example, Nordström and colleagues' (2016) study had a different focus. None of the

previous studies have followed up what reading difficulties imply at the level of upper secondary school, and all studies have identified reading difficulties in early school years, whereas none have examined what it looks like for students who have reading difficulties identified in upper secondary school.

Little is known about the connection between reading difficulties and attainment in L2 as a school subject. In Levlin and colleagues' (2022) study, the subgroup with word recognition difficulties was found to perform almost on a par with peers with typical reading in NAT scores in English at the end of secondary school. One possible explanation could be that there may not be an automatic transfer of L1 decoding difficulties to L2, especially when it comes to older students (Downey et al., 2000). For example, a subgroup of young Swedish adults with dyslexia preferred reading in English (L2) to reading in Swedish (L1), and they even had higher scores in English word reading than in Swedish (Miller-Guron & Lundberg, 2000). This phenomenon - referred to as dyslexic preference for English reading by the authors – may be explained by students with word recognition difficulties developing sight-word reading strategies in an L2 (English in this case) whose orthography is less transparent than that of the L1 (Swedish in this case) (van der Leij & Morfidi, 2006). However, the research picture is somewhat patchy, and some studies have found that L2 word recognition may be impacted by phonological processing difficulties in L1 (Bonifacci et al., 2017; Morfidi et al., 2007; Van der Leij & Morfidi, 2006). Furthermore, as pointed out by Levlin et al. (2022), differences in the outcome between studies may be explained by different research designs, e.g., differences in age, cut-offs etc. Moreover, Swedish students' frequent use of English outside of school may be another factor contributing to their performance in English (Holm et al., 2021; Waldmann et al., 2022).

Scholarship on the relationship between poor L1 reading comprehension and educational attainment in the school subject L2-English is scarce. In the aforementioned investigation by Levlin et al. (2022), it was discovered that especially the subgroup with poor reading comprehension was more likely to have lower scores than peers with typical reading or with word recognition difficulties. Also, the group with the combination of word recognition and reading comprehension difficulties was more likely to perform poorly in relation to their peers with typical reading or word recognition difficulties. Furthermore, Kormos' (2017) meta-analysis of the foreign language learning of students with specific learning difficulties (American Psychiatric Association, 2013) indicated

that these students may struggle with such aspects of foreign language as vocabulary growth, grammatical complexity, and word reading, which in turn may impact reading comprehension negatively. Lervåg and Aukrust (2010) found that L2 learners' reading comprehension grows more slowly than their L1 peers, and the authors partly explain this by an increase in differences in vocabulary knowledge. As reading comprehension is a major aspect in the assessment of the subject L2 English, it is plausible to assume that L1-Swedish reading comprehension difficulties will have a negative impact on the global mark for L2 English.

To conclude, past findings are not conclusive. On the one hand, some studies have indicated that students with poor word recognition (Holopainen et al., 2017) and students with poor reading comprehension (Cain & Oakhill, 2006; Rickets et al., 2014) have performed on a par with peers with typical reading at the end of secondary school. On the other hand, some studies have demonstrated that reading difficulties – poor word recognition and/or poor reading comprehension – are associated with lower educational attainment in language subjects, e.g., L1-Swedish (Levlin et al., 2022), L1-Finnish (students with both word recognition and reading comprehension difficulties, Holopainen et al., 2017) and L2-English (students with reading comprehension difficulties, students with both word recognition and reading comprehension difficulties, Levlin et al., 2022). Thus, these results indicate that it is today unclear whether or not reading difficulties constitute a problem in later school years. Furthermore, a majority of studies have investigated educational attainment at the end of primary or secondary school, but no study has examined what it means to have reading difficulties in post-compulsory education as regards educational attainment. The demands on students' reading ability increase at this level of education, which in turn makes it urgent to investigate the extent to which reading difficulties affect educational attainment. Students' marks in foundation subjects are of interest as they are decisive in determining students' future educational and professional possibilities.

Current Study

This investigation extends the existing body of literature by contributing with new knowledge about the educational attainment of students with reading difficulties at the level of Swedish upper secondary school. The aim of this study is to explore educational attainment in the foundation subjects Swedish, English, social science, and history, all of which put high demands on reading ability. These increased demands on students' reading ability call for the urgency to

investigate the educational attainment of upper secondary students with reading difficulties. The rationale for including students' upper secondary school leaving marks is that they have inclusive or exclusive effects on educational (e.g., university entrance) and professional options in future, and may also be seen as a representation of success in the school system (Nordström et al., 2016). Although there may be issues of objectivity and reliability, school marks can be seen as an ecological measure of educational outcome (Bigozzi et al., 2017).

In Sweden, school marks should be based on students' formative and summative performance (SNAE, 2011; Sundberg, 2021). After a course, students receive a mark based on their continuous, dynamic performance in the classroom, assignments, and exams (oral or written), including National Assessments Tests (NAT) scores. Starting with the highest attainment level, marks and grade points are as follows: A = 20; B = 17.5; C = 15; D = 12.5; E = 10 (lowest pass grade); F = 0 (fail). Due to methodological issues concerning the irregular leap from 0 to 10, i.e., 0 (F), 10 (E), and 12,5 (D), it was decided to use categorical variables and non-parametric measures. Guided by the assumptions of the chi-square test for independence, the six categories were collapsed into a two-attainment-level design consisting of F, E, and D (low attainment, LA) and C, B, and A (high attainment, HA) facilitating a global LA/HA perspective of the proportion between the variables. The Swedish upper secondary school has several subjects that are compulsory for all students. They are referred to as foundation subjects: Swedish, English, social science, history, religion, science, mathematics and physical education. As this study focuses on students with reading difficulties, it is of interest to look into the attainment of these students in the language subjects Swedish and English in which reading constitutes a major factor in the assessment. The courses Swedish 1 and English 5 are studied by all upper secondary students in the first year. The courses Swedish 2 and English 6 are compulsory for all students attending higher education preparatory programs and for a small minority of vocational programs. Two more foundation subjects were included – social science and history – on the criteria that they have an academic character and that reading constitutes a major skill in relation to the subject included. Science and religion, which are also foundation subjects, were excluded for methodological issues of (ecological) validity and reliability. Although such subjects as mathematics and physical education could have been taken into consideration as reading plays an important role in these subjects too, reading is not as critical in these two subjects.

As both the time spent on studying a specific subject and the complexity of the course content may affect students' educational attainment, it was of interest for this study to include study background in the language subjects Swedish (L1) and English (L2) as variables. Study background 1 (SB1) refers to studying Swedish and English in year one only (less course time and lower complexity), i.e., courses Swedish 1 and English 5. Study background 2 (SB2) refers to studying Swedish and English in years one and two (more course time and greater complexity), i.e., courses Swedish 2 and English 6. Students with word recognition difficulties and/or reading comprehension difficulties were collapsed into one group referred to as students with reading difficulties (RD) whereas students without such difficulties belonged to the group with typical reading (TR). To my knowledge, no study has included these aspects of study background and reading difficulties in relation to educational attainment.

The research questions read as follows:

1. Are there differences in the proportion of low versus high attainment in Swedish and English between groups of students with typical reading versus students with reading difficulties, and with varying study backgrounds in language subjects?

2. Are there differences in the proportion of low versus high attainment in social science and history between groups of students with typical reading versus students with reading difficulties, and with varying study backgrounds in language subjects?

Method

Participants

Participants were recruited from the only upper secondary school located in a rural town in northern Sweden. The vast majority (n = 139; 56 girls and 83 boys) of the school's second-year students (N = 159) accepted the invitation to participate in the study. Participants attended vocational programs (n = 85) or higher education preparatory programs (n = 55). The distribution of students attending the two different study tracks in relation to their reading profile and study background, was as follows: In the group with one year of study background in language subjects, all students attended vocational programs. In

the group with two years of study background in language subjects, in vocational programs, there were 27 students with typical reading and 16 students with reading difficulties; in higher education preparatory programs, there were 41 students with typical reading and 14 students with reading difficulties. Swedish was their L1. No individual data on SES were collected. However, since there is only one upper secondary school in the municipality, the students' SES probably reflects the SES-level of the municipality. According to official statistics the municipality's unemployment rate is similar to that of the nation, and the annual median income is slightly below the national level, whereas the rate of citizens with a degree from post-upper-secondary education is about 10 % below the average of the nation (Ekonomifakta.se, 2021; Scb.se, 2021).

Students were screened for word recognition (Olofsson, 1998) and reading comprehension (Järpsten & Taube, 2018) in the spring semester of the second year of their three-year voluntary upper secondary school program. Means and SDs from the norm-referenced manual have been used when calculating z-scores. Based on the screening outcome, students were divided into two reader subgroups – students with typical reading (TR, word recognition and reading comprehension: $z \geq -.59$) and students with reading difficulties (RD, word recognition and/or reading comprehension: $z \leq -.6$). Although it would be of interest to treat poor word recognition and poor reading comprehension as two separate factors to see how each of them may associate with educational attainment, this procedure would have created statistical problems, violating the additional assumptions of the chi-square test, e.g., too few cases in cells (Gravetter et al., 2018; Pallant, 2020). Thus, the two categories were collapsed into one reading difficulty category.

In the Swedish upper secondary school, the number of years that students study Swedish and English is partly determined by the study program they attend. Higher education preparatory programs include a minimum of two years of Swedish and English. Most vocational programs include one year of Swedish and English, although some students may opt for a second year too. The courses Swedish 1 and English 5 are studied in year 1, whereas the courses Swedish 2 and English 6 are studied in the second year. Based on the time participants had studied Swedish (L1) and English (L2), they were divided into two study background levels. Study background 1 (SB1) involves studies of Swedish and English in year one only, and study background 2 (SB2) indicates studies of Swedish and English during years 1 and 2 in upper secondary school. In Table 1,

there is an overview of the participants in each reader subgroup, study background level and their reading scores in year 2.

Table 1. Means (z-scores) and Standard Deviations for Reading Measures in Swedish year 2

	Typical reading		Reading difficulties	
	SB1	SB2	SB1	SB2
	n = 22	n = 68	n = 19	n = 30
	Mean (SD)		Mean (SD)	
Word recognition	.24 (.62)	.27 (.66)	-.95 (.65)	-.77 (.58)
Reading comprehension	.46 (.53)	.60 (.59)	-.36 (1.03)	-.15 (.91)

Note. SB1 = study background 1, Swedish and English in year 1 only; SB2 = study background 2, Swedish and English in years 1 *and* 2.

Measures and Materials

Word Recognition and Reading Comprehension

Word recognition was measured by both phonological and orthographic recognition (Olofsson, 1998). For the former, participants were asked to silently read triplets of pseudo-words and mark the word that sounded like a real word. For the latter, students silently read pairs of words which had one word with correct spelling and one pseudo-homophone of the target word. All correct answers (time limit, 2 min. for each aspect) were added into a composite score, which constituted the measure for word recognition. The internal validity for the composite score was .76 (Cronbach's alpha). As to reading comprehension (Järpsten & Taube, 2018), after reading three factual texts, students were asked to answer multiple-choice questions tapping literal and inferential content. Students had 35 minutes to do this task (maximum of 21 marks).

Procedure

The investigation has conformed to the ethics guidelines of the Swedish Research Council (Stafström, 2017) and to the Swedish Act relating to research involving humans (SFS 2003:460). Before data collection, the principal and students of the school gave their consent to participate in the project, including letting the participating researchers collect subject marks. The screening procedure was carried out in students' classrooms. The conversion of word recognition and reading comprehension raw scores to standardized scores (z-scores) was based on the means and standard deviations in the manuals (Olofsson, 1998; Järpsten & Taube, 2018). The screening results constituted the basis for dividing students

into a group with typical reading and a group with reading difficulties (poor word recognition and/or poor reading comprehension). It could have been of interest to treat word recognition and reading comprehension separately, but that would have created statistical issues in terms of too few participants, especially regarding the RD-group (e.g., not meeting the statistical assumption of the chi-two test, five or more cases in each cell). Students' end-of-upper-secondary school marks were collected from the school with the help of school staff.

Data Analysis

Non-parametric statistics were employed as the study's variables were categorical (reading profile, study background, and educational attainment). Therefore, the chi-square test was used for significance testing in terms of the proportion of students' low and high attainment. According to Field (2018), chi-square statistics test if two or more categorical variables are associated. The null hypothesis stipulates that there is no difference between the categorical variables. In relation to this study's data, the test stipulates that there is no difference in the proportion that has received low and high marks, respectively, in the four groups. So, more specifically, the chi-square test for independence (crosstabulation table) was employed to explore group differences in the proportion of low and high attainments in language subjects, Swedish and English (RQ1), and, similarly, in the foundation subjects, social science and history (RQ2), regarding students with different reading profiles and study background in language subjects. The basic assumption of independent observation was met, as were the additional assumptions regarding the lowest expected frequency. For effect size, Cramer's V was used as it is normally used for tabulations larger than 2 x 2 taking into consideration the degrees of freedom, and for three degrees of freedom, the following criteria were used: small = .06; medium = .17; large = .29 (Field, 2018; Gravetter et al., 2018). The phi coefficient was employed as it is normally utilised for 2 x 2 tables and for one degree of freedom, and Cohen's (1988) criteria were employed: small = .01; medium = .30; large = .50. The adjusted residual result works as a post-hoc test and identifies which group is different from the others. Values of more than 2.0 indicate significance.

Results

Table 2 presents the distribution of marks in the foundation subjects Swedish 1, English 5, social science, and history for all students. Also, Swedish 2 and English 6 are included, but they only apply to students who have studied the two language

subjects in years one and two. Different from the division between low (F, E, D) and high attainment (C, B, A), which was used in the chi-square test, a separate column was created for F, which is a critical mark as it may lead to students not receiving their upper secondary school diploma, and, in turn, exclusion from university entrance etc.

Table 2. Distribution of Marks in the Courses Swedish 1, English 5, Swedish 2, English 6, Social Science 1, History 1 (Percentage in Brackets)

Courses	Mark			Total
	F	E D	C B A	
Swedish 1	1 (0.7)	85 (61.2)	53 (38.1)	139
English 5	5 (3.6)	57 (41.0)	77 (55.4)	139
Swedish 2	2 (2.1)	58 (60.4)	36 (37.5)	96
English 6	0 (0)	28 (35.4)	51 (64.6)	79
Social Science 1	9 (6.8)	90 (67.7)	34 (2.6)	133
History 1	11 (8.1)	68 (50.4)	56 (41.5)	135

One observation is that there were few Fs in the entire group as a whole, but they were unequally distributed. Six of the eight Fs (75%) in the language subjects were within the RD-group, who constituted about 35% of the sample. The RD-group was also overrepresented in the number of Fs in Social Science 1 (4/9) and History 1 (5/11) considering their smaller sample size.

Group Differences in Low and High Attainments in Swedish and English

A chi-square test for independence was performed to explore differences in the proportion of low (LA = F-, E- and D-marks) and high (HA = C-, B- and A-marks) attainments in the language courses Swedish 1 and English 5 (year 1) and Swedish 2 and English 6 (year 2) with respect to the groups' different reading profiles and study backgrounds in language subjects. For effect size, Cramer's V was used for Swedish 1 and English 5, whereas Phi was employed for Swedish 2 and English 6. Table 3 presents the frequencies and percentages for each subgroup, and the results of the chi-square test.

Table 3. Results of the Chi-Square Test for Independence, i.e., Comparison between All Four Groups, Cross Tabulation: Marks in Language Subjects

	SB1TR			SB1RD			SB2TR			SB2RD			X^2 Value	df	*P*	Cramer's V
	n (%)			*n* (%)			*n* (%)			*n* (%)						
Courses	LA	HA	Tot	LA	HA	Tot	LA	HA	Tot	LA	HA	Tot				
Swedish 1 *n* = 139	18 (81.8)	4 (18.2)	22	17 (89.5)	2 (10.5)	19	31 (45.6)	37 (54.4)	68	20 (66.7)	10 (33.3)	30	17.8	3	.001	.358
Adjusted residual	2.1	-2.1		2.7	-2.7		-3.9	3.9		.6	-.6					
English 5 *n* = 139	14 (63.6)	8 (36.4)	22	16 (84.2)	3 (15.8)	19	18 (26.5)	50 (73.5)	68	14 (46.7)	16 (53.3)	30	24.4	3	.001	.419
Adjusted residual	2.0	-2.0		3.7	-3.7		-4.4	4.4		.3	-.3					
Swedish 2 *n* = 96							37 (56.1)	29 (43.9)	66	23 (76.7)	7 (23.3)	30	2.9	1	.088	Phi -.197
Adjusted residual							-1.9	1.9		1.9	-1.9					
English 6 *n* = 79							21 (35.6)	38 (64.4)	59	7 (35.0)	13 (65.0)	20	.001	1	1.00	Phi .005
Adjusted residual							0	0		0	0					

Note. SB1TR = study background 1 with typical reading; SB1RD = study background 1 with reading difficulties; SB2TR = study background 2 with typical reading; SB2RD = study background 2 with reading difficulties. For effect size, Cramer's V (appropriate for tables larger than 2 x 2) was used for Swedish 1 and English 5, whereas Phi was employed for Swedish 2 and English 6 (appropriate for 2 x 2).

Regarding RQ 1 about attainment in language subjects (see Table 3), the chi-square test for independence (with Cramer's V) indicated that there were significant differences in the proportion of LA and HA between groups (study background/reading profile) for Swedish 1, $\chi 2$ (3, n = 139) = 17.82, p = .001, Cramer's V = .36, i.e., large effect size. The adjusted residual revealed that the cases in the LA-level were significantly larger than expected in relation to the null hypothesis test for both the SB1TR-group and the SB1RD-group. However, the SB2TR-group revealed a significantly larger number than expected in the HA-level, while the null expectancy hypothesis was confirmed for the SB2RD-group.

The same test also revealed significant differences in the proportion of LA and HA with respect to group belonging (study background/reading profile) and English 5, $\chi 2$ (3, n = 139) = 24.39, p = .001, Cramer's V = .42 (large effect size). The adjusted residual showed that the LA-level was significantly larger than expected with respect to the null hypothesis test for the SB1RD-group, which was different from the SB1TR-group, whereas the SB2TR-group revealed a significantly larger HA-level. Again, the null hypothesis was confirmed for the SB2RD-group.

Concerning Swedish 2 and English 6, the above test (see Table 3) failed to detect any significant differences in the proportion of LA and HA-levels between the SB2TR-group and the SB2RD-group in either language course, albeit in Swedish 2, the latter group was close to a significantly larger proportion in LA.

Group Differences in Low and High Attainments in Social Science and History

Concerning RQ 2 about the foundation subjects social science and history (see Table 4), a chi-square test for independence (with Cramer's V) showed significant differences in the proportion of LA and HA between groups (study background/reading ability) and the two courses Social Science 1, $\chi 2$ (3, n = 133) = 20.3, p =.001, Cramer's V = .390 (large effect size), and History 1, $\chi 2$ (3, n = 135) = 17.2, p = .001, Cramer's V = .357 (large effect size). The adjusted residual of the former revealed that the number of cases in the low attainment level of the SB1RD-group and the SB1TR-group were significantly larger than expected in relation to the null hypothesis of the test, indicating an overrepresentation in LA, and conversely, underrepresentation in the HA-level.

Table 4. *Results of the Chi-Square Test for Independence, Cross Tabulation: Marks in Social Science 1 and History 1*

	SB1TR			SB1RD			SB2TR			SB2RD			χ^2 Value	df	P	Cramer's V
	n (%)		Tot	n (%)		Tot	n (%)		Tot	n (%)		Tot				
Course	LA	HA		LA	HA		LA	HA		LA	HA					
Social Science 1 n = 133	21 (95.5)	1 (4.5)	22	18 (100)	0 (0)	18	38 (58.5)	27 (41.5)	65	22 (78.6)	6 (21.4)	28	20.3	3	.001	.390
Adjusted residual	2.5	-2.5		2.7	-2.7		-4.1	4.1		.6	-.6					
History 1 n = 135	17 (77.3)	5 (22.7)	22	15 (93.8)	1 (6.3)	16	30 (44.1)	38 (55.9)	68	17 (58.6)	12 (41.4)	29	17.2	3	.001	.357
Adjusted residual	2.0	-2.0		3.0	-3.0		-3.4	3.4		.0	.0					

Note. SB1TR = study background 1 with typical reading; SB1RD = study background 1 with reading difficulties; SB2TR = study background 2 with typical reading; SB2RD = study background 2 with reading difficulties.

The SB2TR-group was the only one whose cases in the cell were significantly larger than expected in relation to the null hypothesis in the HA-level. As for the SB2RD-group, no significant association was observed.

With respect to History 1, the SB1RD-group's LA-level was significantly larger than expectancy, whereas the null hypothesis was confirmed for the SB1TR-group. Once again, the SB2TR-group's HA-level was significantly larger than expected, whereas no significant association was observed as regards the SB2RD-group.

Discussion

This study investigated upper secondary students' educational achievement in four foundation subjects compulsory for all students, and more specifically the courses Swedish 1, English 5, Social Science 1, and History 1. Focus was on students with or without reading difficulties (RD) in different study background-groups (study background 1 = Swedish and English in year one only; study background 2 = Swedish and English in years one *and* two). Also, the courses Swedish 2 and English 6 were included for students in study background-level 2.

Regarding research question 1 about attainment in language subjects, there were significant differences between the groups in the proportion of low attainment (LA) and high attainment (HA) in Swedish 1 and English 5. The SB1RD-group was overrepresented in the LA-level in both Swedish 1 and English 5. Similarly, as revealed in Table 2, the overrepresentation of Fs in the RD-group in both language subjects Swedish/English also reveals this group's vulnerability in terms of low attainment which may exclude these students from proceeding to tertiary education. Despite a somewhat patchy research picture, these results are analogous to previous research, which has revealed that students with reading difficulties (poor word recognition and/or poor reading comprehension) may find language subjects such as Swedish and English challenging, and they are more likely to receive lower marks in these subjects in lower secondary school (Fouganthine, 2012; Levlin et al., 2022). This study suggests that this is also true for Swedish students with reading difficulties at upper secondary level. Aside from being specifically assessed in the form of reading comprehension, reading is a key component in acquiring knowledge in these two language subjects, so it is likely that reading difficulties affect these marks negatively. It is also reasonable to believe that SB1-students' lower level of course time and course complexity in

Swedish and English also played a role in their performance as research has shown that reading instruction programs have a large effect on students' educational outcome (Hattie, 2009).

The theory of cross-linguistic universality assumes that low reading ability in L1 will predict low reading ability in L2, and, for instance, it has been suggested that individuals who have difficulties with L1 phonological processing will also have L2 word recognition difficulties (Bonifacci et al., 2017; Morfidi et al., 2007; Van der Leij & Morfidi, 2006). However, there may not be any automaticity in the transfer of L1 word recognition difficulties to L2, especially with respect to older students, and depth of orthography impacts results (Downey et al., 2000; Miller-Guron & Lundberg, 2000; Seymour et al., 2003). For many students with word recognition difficulties, reading in English (L2) with a less transparent orthography may be more challenging than reading in Swedish (L1), whose orthography is more transparent, i.e., with greater grapheme-phoneme correspondence (Lundberg, 2002). Upper secondary students come across longer and phonetically more complex words than in earlier school years. As regards L2 reading comprehension, processing language in an L2 may constitute an extra cognitive strain on students with reading comprehension problems (Kormos, 2017). Many of these individuals have challenges with different levels and aspects of language, for instance, vocabulary, sentences (grammatical processing, cohesion), and discourse in L1, which in turn may tax reading comprehension in L2 and thus be obstacles to making inferences and to creating a coherent mental representation of the text (cf. Kintsch & Rawson, 2007). At this educational level, students are likely to encounter many more academic and abstract English words (Lundberg, 2002) and also more complex grammar. Thus, these aspects may partly explain the lower attainment of the SB1RD-group in English 5, but also study background may play an important role here, as we shall see below.

The SB1-group with typical reading (SB1TR-group) was also overrepresented in low attainment (LA) in Swedish 1, but not in English 5. The LA in Swedish for both groups with SB1 are in line with national statistics, which show that vocational students have lower educational attainment than students attending higher education preparatory programs with respect to upper secondary school completion (SNAE, 2017a) and students' upper secondary school leaving marks in Swedish 1 and English 5 (SNAE, 2017d). Also, NAT results in Swedish 1 and English 5 are of interest in this respect, as they specifically reveal scores in reading comprehension. In the 2017 NATs in Swedish 1 and English 5, vocational

students scored below their peers attending higher education preparatory programs both in terms of the sub-skill of reading comprehension (Swedish, English) and the composite score (SNAE, 2017b). To conclude, in support of the above statistics, it can be deduced that students' SB (vocational programs mostly in SB1) is at work here.

The SB2-group with TR had a significantly higher proportion of HA, and the SB2-group with RD had an expected distribution of HA and LA, i.e., the null hypothesis was not rejected. This may suggest that reading difficulties do not play an important role for the educational outcome in those cases when students study Swedish and English for two years. These findings are also congruous with past scholarship, which demonstrates that good levels of reading ability have a positive effect on educational attainment (Reschly, 2010). For instance, Bigozzi et al. (2017) found that reading skills predicted secondary school students' marks in L1 (Italian) and L2 (English). One can assume that choice of study programs plays a role here too, as NAT results in both Swedish 1 and English 5 reveal that higher education preparatory programs are more represented in HA-levels (SNAE, 2017b; SNAE, 2017c). As SES is a predictor of school outcome (Hattie, 2009) and students from higher education programs often come from higher SES backgrounds, it is reasonable to assume that the result could be related to SES backgrounds as well (albeit no individual data on SES are available in this study).

Concerning research question 2 about attainment in the courses Social Science 1 and History 1, a similar picture emerges in the sense that the SB1RD-group was overrepresented in LA in both subjects. As seen in Table 2, compared to the language subjects, there were more Fs in Social Science 1 and History 1, and the Fs were overrepresented in the RD-group – 4 out of 9 in Social Science 1 and 5 out of 11 in History 1 – considering this group's smaller sample size. Findings are consonant with the little research that exists. For instance, Nordström and colleagues' (2016) longitudinal study indicated that marks in academic subjects such as social science in lower secondary school, were strongly associated with early word recognition. It is likely that reading difficulties tax reading comprehension in academic subjects, for example, social science and history, as these subjects involve reading large pieces of texts with an academic vocabulary with abstract concepts and complex grammar and cohesion, which may constitute an obstacle. This investigation suggests that reading difficulties may play a role in educational attainment in social science and history also at the level of upper secondary school.

In the current study, however, the SB1TR-group was overrepresented in LA in Social Science 1 too, but not in History 1. Once again, this overrepresentation may be seen in light of students' choice of programs of study. At a national level, vocational students' school leaving marks in Social Science 1 are overrepresented in LA-levels (SNAE, 2017d).

As to the SB2TR-group, an overrepresentation in HA was observed in both Social Science 1 and History, and it is reasonable to assume that these students can use their typical reading skills as an effective tool for learning in these academic subjects with an emphasis on reading. Moreover, once again, for the SB2-group with RD, the null hypothesis was not rejected as it had an expected distribution of HA and LA. It may be that this group has benefitted from the more time they have had to develop their literacy skills. In addition, as the majority of this group attended higher education preparatory programs, the result may be related to SES background.

Limitations and further research

Several limitations need to be mentioned. First, this study did not have any information on previous instructional context, including possible special education support. Thus, future studies should include these aspects to arrive at a more comprehensive picture. Second, as SES is an important predictor of educational attainment (Hattie, 2009), it would be of interest to include individual data on SES in similar studies with students with reading difficulties, as no such data were available in this study. Thus, the findings can only be generalized to areas of similar SES features, and results may be different in places with a different SES profile (e.g., university towns). Future studies would benefit from including more fine-grained statistical analyses, for example, a logistic regression, to control for more factors, for example SES and motivation. However, such data were not available, why such an analysis was not possible in this case. Third, it would have been useful to include word recognition and reading comprehension as separate variables in the analysis to achieve a deeper and richer understanding of how different aspects of reading ability relate to educational attainment. However, such a separation between word recognition and reading comprehension was not possible in the current study due to the limited sample. Thus, investigating this, which a larger sample may enable, would be another fruitful avenue for future research. A fourth limitation is the fact that the F-mark was included in the low-attainment group for statistical reasons, which may conceal the connotation of exclusion that this mark may have in the sense that it

may impeach students from receiving a school diploma, and, for example, from entering university. Although students with reading difficulties were overrepresented in the number of Fs (Table 2), it would be of interest to give more coherent form to the exploration of the critical F-mark in relation to students with reading difficulties in future studies.

Conclusion

The findings of the study suggest that upper secondary students who study Swedish and English only in year 1 and who also attend vocational programs have a tendency to have lower marks in comparison with students who study Swedish and English in years 1 *and* 2 and whose vast majority attend higher education preparatory programs. An extra vulnerable group seems to be students with reading difficulties with SB1. However, reading difficulties do not seem to be very problematic for students with SB2. It is unclear what these differences may depend on, but one factor may be that these students have had more time to work with the reciprocal skills of reading and writing in L1 and L2. However, factors related to educational attainment are complex, and many factors may be at work in parallel, and there may be SES factors affecting the result etc. To conclude, the results highlight the need for reading instruction across school subjects and special education support as well in upper secondary school.

Notes

1. Funding was received from the Swedish Research Council (grant number 2018–03729). I am thankful to participating students, teachers, school staff, principals, researchers, and research assistants for their contribution and for enabling this study. I also gratefully acknowledge the insightful and fruitful comments from two anonymous reviewers and the editors. Any remaining mistakes or errors are the sole responsibility of the author.

References

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Association.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in Psychology, 8*(200), 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00200

Bonifacci, P., Canducci, E., Gravagna, G., & Palladino, P. (2017). English as a foreign language in bilingual language minority children, children with dyslexia and monolingual typical readers. *Dyslexia, 23*(2), 181–206. https://doi.org/10.1002/dys.1553

Cain. (2022). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (2nd ed., pp. 298–322). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch14

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 683–696. https://doi-org.proxy.ub.umu.se/10.1348/000709905X67610

Catts, H., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(2), 278–293. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral sciences* (2nd ed.). Academic Press.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific language impairment and school outcomes: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *44*(1), 15–35. https://doi.org/10.1080/13682820801921601

Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J., & Ehren, B. J. (2009). Ensuring content-area earning by secondary students with learning disabilities. *Journal of Education, 189*(1–2), 169–181. https://doi.org/10.1177/0022057409189001-212

Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, *27*(2), 223–237. https://doi.org/10.1177/0265659011398671

Downey, D., Snyder, L., Hill, B., Cline, T., Ganschow, L., & Reason, R. (2000). College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia, 6*(2), 101–111. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2 < 101::AID-DYS154 > 3.0.CO;2-8

Ekonomifakta.se. (2021). Regional statistik. https://www.ekonomifakta.se/Fakta/Regional-statistik

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.

Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: Ett utvecklingsperspektiv på läs-och skrivsvårigheter* [*Dyslexia throughout life: A developmental perspective on reading and writing difficulties*]. [Doctoral dissertation, Stockholm University]. DiVA. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:546887/FULLTEXT01.pdf

Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, *45*(6), 756–770. https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Gravetter, F. J., Wallnau, L. B., & Forzano, L. A. B. (2018). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (9th edition). Cengage.

Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(5), 488–506. https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696207

Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 408–421. https://doi.org/10.1177/0022219413507603

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Holen, S., Lødding, B., Helgøy, I., & Dåsvatn Homme, A. (2020). Implementing a targeted, nationwide intervention to promote upper secondary school completion: Does it have the potential to strengthen students' achievement? *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(6), 869–885. https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1629623

Holm, H., Skein, E., & Sullivan, K. P. H. (2021). Bringing informal e-learning into the school English as a second language classroom — what do e-sports do to learning? In T. Tsiatsos, S. N. Demetriadis, V. Dagdilelis & A. Mikropoulous (Eds.), *Research on e-learning and ICT in education: Technological, pedagogical and instructional perspectives* (pp. 239–256). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8_13

Holopainen, L., Taipale, A., & Savolainen, H. (2017). Implications of overlapping difficulties in mathematics and reading on self-concept and academic achievement. *International Journal of Disability, Development and Education, 64(*1), 88–103. https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1181257

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading & Writing*, *2*(2), 127–160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

Johnson, C. J., Beitchman, J. H., & Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *19*(1), 51–65. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0083

Järpsten, B., & Taube, K. (2018). *DLS. För skolår 7–9 och år 1 i gymnasiet. Rättstavning, ordförståelse, läshastighet och läsförståelse* [*Assessment of reading and writing. For school years 7–9 and year 1 in upper secondary school*]. Elanders.

Katusic, S. K., Colligan, R. C., Barbaresi, W. J., Schaid, D. J., & Jacobsen, S. J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976–1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*, *76*(11), 1081–1092. https://doi.org/10.4065/76.11.1081

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2007). Comprehension. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.) *The science of reading* (1st ed., pp. 209–226). Blackwell Publishing.

Kormos, J. (2017). The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics, 37*, 30–44. https://doi.org/10.1017/S026719051700006X

Language and Reading Research Consortium. (2015). Learning to read: Should we keep things simple? *Reading Research Quarterly*, *50*(2), 151–169. https://doi.org/10.1002/rrq.99

Landi, N., & Ryherd, K. (2017). Understanding specific reading comprehension deficit: A review. *Language and Linguistics Compass*, *11*(2), 1–24. https://doi.org/10.1111/lnc3.12234

Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(5), 612–620. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x

Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2022). Modeling the development of reading comprehension. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.), *The science of reading: A handbook* (2nd ed., pp. 280–297). Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch13

Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development, 89*(5), 1821–1838. https://doi.org/10.1111/cdev.12861

Levlin, M., Okonski, L., & Sullivan, K. P. H. (2022). Educational attainment in Swedish (L1) and English (L2) for students with reading difficulties: a longitudinal case study from primary to the end of secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2123850

Lundahl, C. (2017). Temainledning: Perspektiv på nationella prov [Theme introduction: Perspectives on national assessment]. *Utbildning & Demokrati–tidskrift för didaktik och utbildningspolitk, 26*(2), 5–20. https://doi.org/10.48059/uod.v26i2.1078

Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of dyslexia, 52*(1), 165–187. https://doi.org/10.1007/s11881-002-0011-z

Maughan, B., Messer, J., Collishaw, S., Pickles, A., Snowling, M., Yule, W., & Rutter, M. (2009). Persistence of literacy problems: spelling in adolescence and at mid-life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50*(8), 893-901. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02079.x

Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 138*(2), 322–352. https://doi.org/10.1037/a0026744

Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing, 12*(1/2), 41–61. https://doi.org/10.1023/A:1008009703641

Morfidi, E., Van Der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F., & Bekebrede, J. (2007). Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and writing, 20*(8), 753–784. https://doi.org/10.1007/s11145-006-9035-9

Nauclér, K, & Magnusson, E. (2000). Language problems in poor readers. *Logopedics Phoniatrics Vocology, 25*(1), 12–21. https://doi.org/10.1080/140154300750045867

Nordström, T., Jacobson, C., & Söderberg, P. (2016). Early word decoding ability as a longitudinal predictor of academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 175–191. https://doi.org/10.1007/s10212-015-0258-5

OECD. (2000). Knowledge and skills for life: First results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA), 2000. OECD Publications.https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/knowledgeandskillsforlifefirstresultsfrompisa2000-publications2000.htm

Olofsson, Å. (1998). *Ordavkodning – mätning av fonologisk och ortografisk ordavkodningsförmåga [Word decoding – assessment of phonological and orthographic word reading]*. Läspedagogiskt Centrum Östersund.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*.

Reschly, A. L. (2010). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading & Writing Quarterly, 26*(1), 67–90. https://doi.org/10.1080/10573560903397023

Ricketts, J., Sperring, R., & Nation, K. (2014). Educational attainment in poor comprehenders. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00445

Ricketts, J., Lervåg, A., Dawson, N., Taylor, L. A., & Hulme, C. (2020). Reading and oral vocabulary development in early adolescence. *Scientific Studies of Reading, 24*(5), 380–396. https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1689244

Robison, S., Jaggers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*, *73*, 37–46. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.031

Scb.se. (2021). Hitta statistik. https://www.scb.se/hitta-statistik/sok/Index?Date=Lastyear&Sort=relevance&Query

Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143–174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

SFS 2003:460. (2003). [The Swedish Code of Statutes]. The act concerning the ethical review of research involving humans. Ministry of Education.

Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology, 87*(2), 288–308. https://doi.org/10.1111/bjep.12150

SNAE. (2011). Swedish National Agency for Education. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. [*National curriculum, diploma goals, and foundations subjects for the Swedish upper secondary school in 2011*]. Fritzes.

SNAE. (2017a). Swedish National Agency for Education. https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=543521

SNAE. (2017b). Swedish National Agency for Education. Resultat på kursprov i Svenska [Results in national assessments, course Swedish 1]. https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gy_kursprov&p_flik=G&p_hmantyp=&p_termin=VT17&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmankod=&p_prov=SVESVE01

SNAE. (2017c). Swedish National Agency for Education. Resultat på kursprov i Engelska 5. [Results in national assessments, course English 5]. https://siris.skolverket.se/reports/rwservlet?cmdkey=common&geo=1&report=gy_kursprov&p_flik=G&p_hmantyp=&p_termin=VT17&p_lankod=&p_kommunkod=&p_skolkod=&p_hmankod=&p_prov=ENGENG05

SNAE. (2017d). Swedish National Agency for Education. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Gymnasieskolan&omrade=Betyg%20och%20studieresultat&lasar=2016/17&run=1

SNAE. (2020). Swedish National Agency for Education. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2020-12-10-betyg-och-studieresultat-i-gymnasieskolan-ar-2020

Snowling, M. J., & Hulme, C. (2021). Annual research review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *62*(5), 635–653. https://doi.org/10.1111/jcpp.13324

Spencer, M., & Wagner R. K. (2018). The comprehension problems of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(3), 366–400. https://doi.org/10.3102/0034654317749187

Stafström, S. (2017). *Good research practice*. Swedish Research Council.

Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: Läroplansteori för de pedagogiska professionerna* [*Swedish curricula: Curriculum theory for the educational professions*]. Studentlitteratur.

Sumner, E., & Connelly, V. (2020). Writing and revision strategies of students with and without dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *53*(3), 189–198. https://doi.org/10.1177/0022219419899090

Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*(3), 229–243. https://doi.org/10.1177/0022219409345009

Van den Broek, P., & Kendeou, P. (2022). Reading comprehension I. In M. J. Snowling, C. Hulme & K. Nation (Eds.). *The science of reading* (2nd ed. pp. 239–260). https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch11

Van der Leij, A., & Morfidi, E. (2006). Core deficits and variable differences in Dutch poor readers learning English. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 74–90. https://doi.org/10.1177/00222194060390010701

Waldmann, C., Ranjkesh, R., Malmström, A., Lindgren, E., & Levlin, M. (2022). Ungdomars skrivpraktiker på fritiden [Adolescents' writing practices in their spare time]. In P. Sundqvist, C. Waldmann, B. Straszer & B. Ljung Egeland (Eds.) *Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap* (pp. 187–212). Association suédoise de linguistique appliquée (ASLA). http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1651298&dswid=639

Contact

Pär Sehlström
par.sehlstrom@umu.se

Please cite as:

Sehlström, P. (2023). Educational attainment of Swedish upper secondary students with and without reading difficulties. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 349–375). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 376–402
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Combining longitudinal CA and automatic extraction methods in SLA: Opportunities and challenges

Klara Skogmyr Marian[1,2], Melissa Juillet[2], Fanny Forsberg Lundell[1] & Simona Pekarek Doehler[2]

[1]Stockholm University, [2]University of Neuchâtel

Abstract

The present paper responds to calls for more interdisciplinary research within applied linguistics by critically examining and illustrating how the crossing of perspectives and methods can shed light on new dimensions of second language learning. To do so, we present an ongoing research project investigating the role of linguistic resources in the development of interactional competence in second language French. We examine the benefits and challenges associated with combining longitudinal Conversation Analysis – a qualitative approach – and quantitative lexical bundle analysis, a corpus linguistics method sometimes used with Usage-Based Approaches to Second Language Acquisition. We describe and exemplify through empirical work-in-progress how these approaches and methods complement each other, and we discuss ways of addressing conceptual and practical challenges associated with the combined framework. We hope that the paper can serve as a useful practical resource for researchers and students within applied linguistics.

Introduction[1]

> If you are good with a tool, you may want to use it too often … Remember that no one tool is good for everything. If your favorite idea is a hammer, look for colleagues with screwdrivers, wrenches, and tape measures (Rosling et al., 2019, p. 202).

In the past decade, numerous researchers have highlighted the need for more interdisciplinary (or: cross-disciplinary) work that bridges the gap between social and cognitive approaches to Second Language Acquisition (SLA) (Douglas Fir Group, 2016; Hulstjin et al., 2014; Larsen Freeman, 2022; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022; Seedhouse, 2022). In a recent discussion piece, Larsen Freeman

(2022) argues for the benefits of adopting an inquiry-driven research approach that builds on common ground between different strands of SLA rather than "refining" the strands as separate research traditions. Combining different research approaches and methods, however, is easier said than done. Such an endeavour entails various epistemological, conceptual, and practical challenges. Scholars crossing disciplinary and methodological boundaries in SLA may need to question and even compromise some of their assumptions about language, learning, and, ultimately, about what constitutes relevant research. In this paper, we address some of the more practical paybacks and challenges associated with crossing research perspectives. We do so by presenting an ongoing project on the development of interactional competence in second language (L2) French that combines a fundamentally socially oriented approach to SLA, Conversation Analysis/Interactional Linguistics (CA/IL), with the cognitively oriented usage-based tradition in SLA. The project draws on both qualitative and quantitative analyses of conversational L2 data.

The main objective of this article is to contribute to the ongoing theoretical and methodological discussions about interdisciplinary efforts within SLA by outlining the procedures we adopt in our project and by critically addressing both conceptual and practical opportunities and challenges that we encounter. In the following, we first summarize the epistemological and methodological principles that underly our interdisciplinary approach. We then present the methodological procedures used in the project, namely qualitative sequential (turn-by-turn) analysis and quantitative analysis based on automatic extraction of so-called *lexical bundles*. In the subsequent section, we illustrate these methods with the help of preliminary analyses of a sub-set of our longitudinal interactional corpus. We then discuss a series of challenges that ensue from the combination of the two frameworks and ways of addressing these, with the hope that the paper can serve as a practical resource for future research in applied linguistics. We close with some concluding remarks.

Crossing perspectives and combining methods

As mentioned above, our project concerns the development of interactional competence in L2 French. Research on the development of L2 interactional competence investigates how L2 speakers develop socially shared, systematic interactional procedures for accomplishing social actions in ways that are adjusted to the interactional context and the recipients (Hall et al., 2011; Hellermann, 2008;

Pekarek Doehler & [Pochon-]Berger, 2015; 2018; Skogmyr Marian, 2021; 2022). These procedures involve both practices for accomplishing distinct actions and activities in the L2 (such as practices for opening or closing conversational storytellings) and efficacious use of particular linguistic L2 resources. So far, most empirical research on the development of L2 interactional competence has focused on the former of these two facets (see Skogmyr Marian & Balaman, 2018, for an overview). Fewer studies have investigated the role of linguistic resources in this development (Eskildsen, 2011; 2012; Ishida, 2009; Kim, 2009; Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler & Balaman, 2021; see also the contributions in Eskildsen & Pekarek Doehler, 2022). The field hence faces an important research gap relating to how L2 speakers develop linguistic resources for the purpose of organizing social interaction, related for instance to issues of turn-taking or the projection of longer turns at talk.

The project *Developing an L2 grammar-for-interaction: elaborations on interactional competence*, which is funded by the Swiss National Science Foundation and involves a Swiss-Swedish collaborative component, aims to address this research gap. It investigates how L2 speakers of French change, over time, their use of linguistic resources for dealing with the basic organizational mechanisms of social interaction, such as turn-taking, sequence organization, and repair; that is, how speakers develop an L2 grammar-for-interaction (Pekarek Doehler, 2018). The project focuses on two types of linguistic resources: (1) lexically fixed constructions, so-called multi-word expressions (MWE) such as *je sais pas* ('I don't know', Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler & Thörle, in press) and *comment on dit* ('how do you say', Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022), and (2) more open grammatical constructions like pseudo-clefts (also called *wh*-clefts e.g., *ce qu'il a dit c'est* 'what he said is'). Our main interest is in structures that have been shown to serve interaction-organizational purposes in L1 interaction, that is, that L1 speakers have been observed to use to manage the abovementioned basic organizational mechanisms of interaction.

One practical problem that we face within the project pertains to frequency of use: As documented by usage-based approaches to SLA (UB-SLA), L2 learning involves frequency-biased processes in which learners develop linguistic constructions of varying degrees of schematicity based on recurring exemplars (Ellis & Ferreira-Junior, 2009; Eskildsen, 2012; see also Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Frequency effects can also be seen in the situated use of language, as "the proportion of occurrence of an interactional phenomenon

changes as part of people's (increased) adaptation to the local circumstantial details of the ongoing interactions" (Wagner et al., 2018, p. 25). Information about absolute and relative frequencies of occurrence of precise linguistic resources over time can thus indicate a change in functional uses of the same resources – and also be an indicator of systematic change (cf. Clayman & Heritage, 2021; Wagner et al., 2018). To complement our qualitative CA methods with quantitative insights, we therefore implement a corpus linguistics method sometimes used within UB-SLA, namely automatic extraction of recurring linguistic patterns. This is not entirely unproblematic from a CA perspective, since quantification remains a contentious issue within the field (cf. Lynch & Macbeth, 2016; Lynch & Wong, 2016; Schegloff, 1993), but it offers valuable insights from an L2 learning perspective.

While research on L2 interactional competence has so far largely disregarded the development of linguistic resources (for exceptions see above), UB-SLA and corpus linguistics (cf. Sinclair, 2001) have intensely studied this issue, mainly through quantitative research, yet more often in written than in oral production (but see Horbowicz & Nordanger, 2021; Lesonen et al., 2017; 2020 for studies using partially or only oral data). SLA research informing us about the interactional properties of linguistic constructions is scarce (cf. Forsberg Lundell, 2020). As pointed out by Forsberg Lundell (2020), research on MWEs and SLA would benefit from more knowledge of how such language use works "in the wild" (Wagner, 2015), that is, in its natural habitat of social interaction. Although some studies have started exploring this issue (e.g., Hellermann & Thorne, 2022; Pekarek Doehler, 2018; Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022; Theodórsdóttir & Eskildsen, 2022), the available evidence is still limited. In addition to contributing to the field of L2 interactional competence, the combination of qualitative interaction analysis and the quantitative study of recurrent linguistic patterns in conversational data thus allows us to address a largely unexplored research question within (UB-)SLA: How are MWEs and more open linguistic constructions acquired and used in social interaction?

We now briefly present the two approaches and their respective epistemological and methodological premises (for a recent detailed discussion of CA, IL and UB-SLA, see Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022).

Conversation Analysis (CA) and Interactional Linguistics (IL)

CA and IL have overlapping origins and rely on largely similar epistemological and methodological procedures. CA originates in ethnomethodology, a branch of micro-sociology interested in people's everyday sense-making practices (Garfinkel, 1967). Focusing particularly on talk-in-interaction (non-elicited talk), CA documents speakers' recurrent, orderly practices for accomplishing social actions and managing turn-taking (Sacks et al., 1974), sequence organization (Schegloff, 2007), and other fundamental features of interaction. It adopts an inductive, data-driven, approach, and an emic perspective that seeks to understand the empirical data from the participants' point of view (see Clift, 2016; Sidnell, 2010, for comprehensive introductions to CA). CA relies on audio- or video-recordings of talk and detailed transcripts to conduct sequential, that is, turn-by-turn, analysis of participants' actions, often with a multimodal perspective that includes the analysis of verbal, paraverbal (e.g., prosody), and embodied (gestures, gaze directions, etc.) conduct. Interactional Linguistics (IL), in turn, has its historical roots in a combination of CA, discourse-functional grammar, and linguistic anthropology. It shares many features with CA, but has a stronger focus on linguistic resources. IL aims to understand and document how linguistic resources contribute to action formation and interaction-organization (Couper-Kuhlen & Selting, 2018; Ochs et al., 1996).

While neither CA nor IL offers a theory of L2 learning, these approaches do provide conceptual and methodological tools for investigating how L2 speakers orient to learning processes (Markee, 2008) and how people's interactional competence (Heritage, 1984; Psathas, 1990) manifests itself and develops in L2 talk. When interacting in an L2, speakers cannot simply transfer their interactional competence from the L1. Instead, they *recalibrate* their interactional methods to adjust to the contingencies of L2 use (Pekarek Doehler & Pochon-Berger, 2015). Research on the development of L2 interactional competence documents such longitudinal recalibration processes by using CA (and to a limited extent IL) to track change over time (or across proficiency levels) in speakers' interactional resources and methods.

Usage-Based SLA (UB-SLA)

Usage-based linguistics has its origin in functional and cognitive linguistics and psycholinguistics but shares the view with CA and IL that language is inextricably tied to use. Usage-based models of language acquisition consider that language learning is a process driven by general learning mechanisms together with the

learner's experience with the language. Highlighting the key importance of language use – and related frequency effects – for language acquisition, these models pay special attention to formulaicity and chunks (see e.g., Ellis et al., 2016). With respect to MWEs, the learner is assumed to memorize lexical items that recur together in the linguistic input. Learning a language is seen as an exemplar-based process, that is, a process that starts with concrete exemplars of form-meaning pairings from which learners extract regularities (schematic generalities) that result in generic templates; this means that, based on exposure to the L2, learners move towards increasing schematicity from formulas to abstract representations (Ellis, 2002). In line with this conceptualization, prominent research in UB-SLA traces patterns of language use across time from their exemplar-based origins (e.g., Ellis & Ferreira-Junior, 2009; Eskildsen, 2012).

Although UB-SLA is not restricted to any particular method, one way of discovering and quantitatively investigating recurrent linguistic patterns is *lexical bundle analysis* (cf. Biber et al., 1999). Lexical bundle analysis is a corpus linguistics method that does not necessitate a UB perspective (Appel, 2022) – but it is highly compatible with, and sometimes used (among other methods for automatic extraction) within UB-SLA (see e.g., Paquot, 2013; Vandeweerd & Keijzer, 2018). This is the method that we resort to as a complement to qualitative CA.

Methodological procedures

In our analyses, we follow CA's data-driven approach to identify potential analytical objects (MWEs and more open linguistic structures) and we undertake sequential and multimodal analysis focusing on how speakers use linguistic resources to accomplish social actions. At the same time, we rely on lexical bundle analysis to identify and perform a type-token frequency count of recurrent combinations composed of two, three, four, etc. items – which we will call *words* for the sake of simplicity – used by groups of speakers at different points in our longitudinal data. The combined method allows us to examine social-interactional uses of linguistic patterns as well as change over time in these uses. We now present the procedures we deployed to establish a longitudinal corpus of L2 interactions and to prepare the data for both qualitative sequential analysis and quantitative lexical bundle analysis.

Establishing a longitudinal corpus

Our data consist of an audio- and video-recorded corpus of L2 talk-in-interaction that allows for longitudinal analysis of change over time as well as cross-sectional analysis based on comparison between speakers at different proficiency levels. The corpus (Pauscaf-L2) was established in 2016-2018, for combined research and educational purposes. It comprises 80 hours of recordings of small groups (two to five participants per group) of L2 French speakers participating in a conversation circle at a university in the French-speaking part of Switzerland. The participants were adult students with diverse L1s and they had largely similar proficiency of French within each group; groups ranged from elementary to upper-intermediate/advanced levels (A1-C1 on the CEFR scale). The conversations took place every two weeks, with some breaks during academic holidays, and were organized as coffee break conversations allowing L2 speakers to practice their spoken French alongside their regular French classes. Speakers participated during three to 18 months, approximately nine months in most cases. This set-up thus provides for both longitudinal analysis of individuals' development and comparison between participants at different proficiency levels.

Data preparation: Transcriptions

The sequential analyses and lexical bundle analyses require different types of data transcripts, with different norms.

Transcripts for CA

CA requires close attention to the smallest details of interaction and therefore needs fine-grained transcripts that indicate laughter, silence, overlaps, gaze, multimodal conduct, and so on (see Hepburn & Bolden, 2017; Jefferson, 2004). Extract 1a exemplifies such detailed transcripts: The brackets (lines 1-2) signal that Aurelia (AUR) and Mia (MIA) are talking at the same time (*overlap),* the question marks at the end of lines 2 and 4 identify rising intonation, the asterisks (line 5) refer to the start and end of multimodal conduct (specified in grey below the verbal line), the numbers in parentheses (lines 3 and 5) indicate the length of each silence in seconds (see full CA transcription conventions in Appendix A).

Extract 1a. Example of CA transcript

```
01 AUR: =[c'est comm:e           ]
          it is like

02 MIA: =[>eh qu'est-ce que c'est] dégueulasse<?
                   what is it       disgusting

03      (0.6)

04 AUR: eu::h dégueulasse?
              disgusting

05      (0.3) *BEUHH.*
   aur        *sticks tongue out*

06 MIA: AH oké.
        oh okay
```

CA transcripts are laborious to make, but essential for understanding the actions participants accomplish and how these unfold sequentially.

Transcripts for lexical bundle analysis

In contrast, lexical bundle analysis requires a simpler transcript that is compatible with automatic extraction softwares, such as AntConc that we use in the project (see below). As this software was originally made for written corpora, the conversational data need to be represented in ways adapted to the constraints of written language. Verbatim transcripts are considerably faster to produce than CA transcripts, but in order to get an exhaustive quantitative picture, we need transcripts of the entire dataset instead of merely a collection of particular sequences (in CA, researchers often transcribe data more selectively). For our existing CA transcripts, this implies removing most special symbols (asterisks, punctuation marks, etc.) and eliminating indications about overlapping talk, silence, and so on. This process of adjusting the data for corpus linguistics analysis is not only time-consuming but also methodologically challenging when it comes to deciding what to remove and what to include in the transcripts (e.g., word repetitions; see more on challenges below. Extract 1b shows a simplified version of Extract 1a:

Extract 1b. Example of verbatim transcript

```
01 AUR: c'est comme
        it is like

02 MIA: qu'est ce que c'est dégueulasse
         what is it         disgusting

03 AUR: dégueulasse
        disgusting

04 MIA: ah okay
        oh okay
```

Analytical procedures

The combination of longitudinal CA and lexical bundle analysis can be done in different ways. One option is to start with the lexical bundle analysis and use the results as a starting point for the qualitative interaction analysis. For instance, if we find a particular frequency of, for example, *comment on dit* ('how do you say'), that might invite us to examine the interactional workings of that very construction (cf. Pekarek Doehler & Skogmyr Marian, 2022). Alternatively, the quantitative measures can be used merely as a complement to CA, to provide complementary information about type-token frequencies of linguistic resources under scrutiny. In the project so far, we have alternated between these two procedures (see below for concrete examples).

Longitudinal CA

In line with the methodological premises of CA/IL and CA-SLA outlined earlier, we establish collections of sequences in which the linguistic resources we are interested in occur and conduct turn-by-turn analysis of the participants' situated use of these. Because we are interested in change over time in terms of how and for what interactional purposes speakers use precise linguistic resources, we analyze speakers' use of the resources chronologically, establishing collections of the various types of functional use occurring at different points in time (or at different proficiency levels, in the case of cross-proficiency comparison). Typically, the identification of analytical objects in this type of research is based on close observation not only of the transcripts, but also of the audio-/video-recordings, leading to continuous refinement of the CA transcripts.

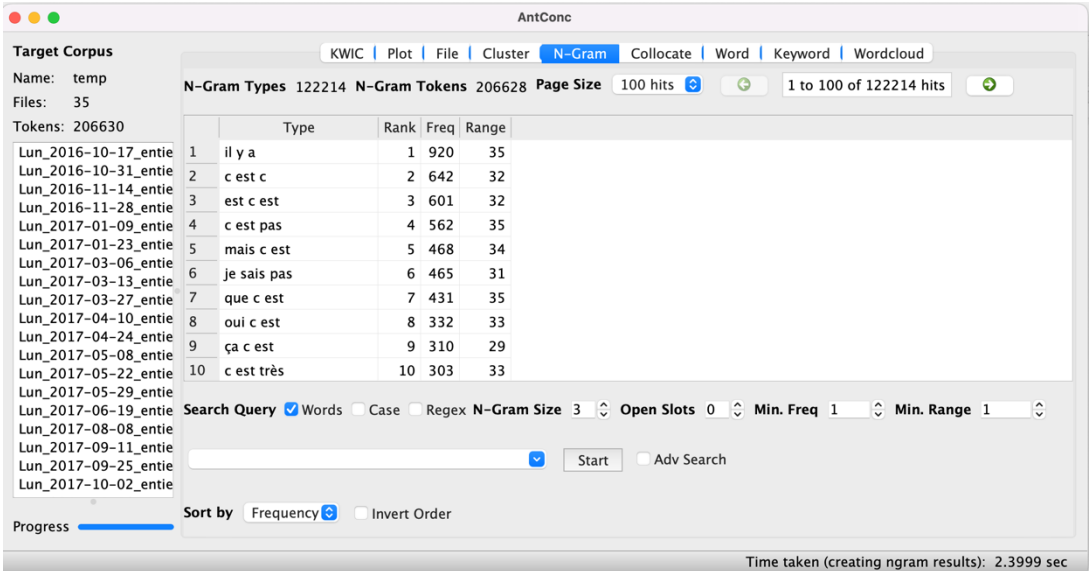
The comparative framework requires control of multiple variables that might affect how the investigated interactional phenomenon is deployed (e.g., it may be advisable to limit the analysis to particular participants, a particular interactional activity or sequential location, etc.). It also necessitates the establishment of sufficiently large comparative collections of the analytical object (see Deppermann & Pekarek Doehler, 2021; Wagner et al., 2018, for in-depth discussions of methodological challenges of longitudinal CA). To establish such collections, researchers often divide datasets into time periods that fit the interactional setting or reflect the observed interactional change, such as beginning–end, month X, Y, Z, or semester 1, 4, 6, etc.

Lexical bundle analysis in AntConc

The analysis of lexical bundles offers a completely automatic measure of MWEs in a given corpus. It is possible to opt for bundles of varying lengths, from strings of two up to an unlimited number of words. The most frequent length examined in the literature is three- or four-word strings, which capture constructions of varying conventionality like *comment on dit* ('how do you say'), *c'est vrai que* ('it's true that') and *c'est pas que* ('it's not just/it's not that'). The undeniable advantage of using lexical bundle analysis to identify MWEs is its objective nature. A researcher may have the impression that a certain sequence is recurrent and worthy of interest in the corpus, but it is never possible for the researcher to fully seize the content of a corpus of many thousands of words. The automatic method might shed light on MWEs that the researcher would otherwise have overlooked. It might also highlight acquisitional patterns in MWE use based on their frequency over time that we are unable to document with CA methods. In addition to offering an overview of the lexical bundles used in the entire corpus, analyses of data from different time periods (such as different semesters) can reveal relevant developmental indications: When does a certain MWE appear for the first time? Is there an MWE that is recurrent in the first semester and then dropped? Is there an MWE that appears only in the third semester and quickly becomes one of the most used three-word combinations in the fourth semester? Since this analysis is based on lexical items, it is less helpful in identifying more open grammatical constructions (such as clefts or pseudo-clefts), but it may indicate recurrent lexical patterns within such structures. An important limitation in our own lexical bundle analysis so far is that we have kept speaker identifications in the transcripts, and these are thus included in and affect calculations of absolute and relative frequencies. A solution to this issue is to do two rounds of bundle analyses, one with and the other without speaker identifications. This solution would allow us to generate overall quantitative results per dataset as well as to obtain results about the production of specific individual learners.

To conduct our lexical bundle analysis, we use the software AntConc (Anthony, 2004; 2022). AntConc includes various corpus tools, including a concordancer, a word distribution plot, a keyword searching function, and lexical bundle analysis. Figure 1 is a screenshot of the lexical bundle (here called N-Gram) analysis in AntConc:

Figure 1. Screenshot of lexical bundle analysis in AntConc



The results window in the middle of the interface shows the most frequent three-word combinations in the analyzed transcripts (under 'type'), their ranking from most to least frequent, absolute frequency, and in how many files they appear (here out of a total of 35 transcripts).

In the next section, we first illustrate how selected results from the lexical bundle analysis inform two ongoing CA studies, one on *parce que* ('because') and the other on *tu vois* ('you see'), before outlining how we intend to use lexical bundle analysis as an analytical starting point in our continued work.

Empirical results: Some illustrations

The studies presented here are based on one sub-corpus that consists of 35 video recordings (24.5 hours of data, 206 630 words including speaker identifications; cf. Fig. 1) of one conversation circle group called *Lundi* ('Monday'), which took place from October 2016 to June 2018. Based on the available information about the participants' proficiency levels (from course levels and certificates, proficiency tests, self-assessment etc.), we divided the data into four time periods, largely representing academic semesters (Semesters 1-4). At the start of the recordings, participants were at approximately the same proficiency level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) scale (A1-A2), and then they all progressed through further levels:

Table 1. Time periods and approximate proficiency levels of the conversation circle group *Lundi,* according to the CEFR scale

Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4
A1-A2	A2	A2-B1	B1-B2

Parce que ('because')

The lexical bundle analysis showed that *parce que* ('because') is the third most frequent two-word lexical bundle in the corpus (N=1538). Note that *parce* is treated as a word by the software, despite the fact that it does not exist outside the chunk *parce que* in French. In addition, the extraction of the most recurrent combinations of three words including *parce que* revealed interesting findings about both a particular speaker and about the organization of interaction: The word combination *aur parce que* is the 41st most frequent three-word lexical bundle (N=144) in the corpus. Now, *aur*, of course, is not a French word, but it refers to the speaker Aurelia [2]. Since, in the transcripts, the speaker identification is always indicated at the beginning of a turn, this means that Aurelia mobilized *parce que* in turn-initial position in 144 cases. Although this is not a typical result of lexical bundle analysis but rather an epiphenomenon from the way the data are presented (turn-by-turn with speaker identification), it is an interesting result: The finding is in line with Hancock's (1997) observation that L2 speakers use *parce que* in turn-initial position frequently (more often than L1 speakers; see also Eskildsen, 2018, for a similar finding about *because* in L2 English).

Through sequential CA analysis, we then investigated what Aurelia accomplishes interactionally through *parce que* in turn-initial position (including in turn-extensions). The following two examples, separated by six months, illustrate that Aurelia's interactional use of this format diversifies over time.

The first example shows a use that has been documented for *because* in L1 English (Ford, 1992) and is recurrent in our data. Here *parce que* initiates a turn-extension after a weak reaction from the interlocutors as a way to fish for affiliation (Extract 2).

Extract 2. *Parce que* in turn-extension to fish for affiliation (Lun_2017-04-10)

```
01 AUR: parce que moi: aussi je vais à: deux cours,
         because  me    too  I   go  to two courses

02 NAT: yeah.

03 AUR: pour (2.1) ouais.
        for        yeah

04 NAT: ye[ah]

05 AUR:   [ m]ai::s oui euhm: (0.9) #c'est trop*.
             but   yes              it's too much
   aur                                          *gaze at NAT-->
                                   #Fig.2

06     #(0.7)
       #Fig.3
```

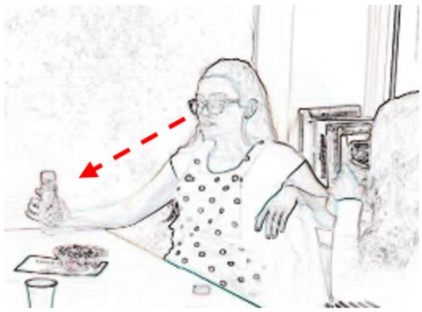


Fig.2

Fig.3

```
07 NAT: £hh-[hh]-he-he-he-h£=

08 AUR:     [hh]

09 AUR: =parce *que c'est pas utile (.) en fait?
          because    it's not useful    in fact
            -->*gaze at other participants-->

10      et moi je veu:x euh pouvoir ↑parler ↑bien,
        and me I  want to  be able to speak well

11      *communiquer bien,=
         communicate well
        *gaze at NAT-->>

12 NAT: =mhm mhm
```

In lines 1 to 5, Aurelia assesses that going to two different courses is "too much". Having mainly gazed down at the bottle in her hand during these lines (Fig. 2), she turns and gazes at her coparticipant Natascha (NAT) as she finishes her turn in line 5 and during the silence in line 6 (Fig. 3). While the assessment itself makes a (affiliative) response relevant (Pomerantz, 1984), this gaze shift and the falling intonation at the end of the assessment (line 5) further indicate that Aurelia is expecting a response. Natascha, however, reacts only minimally, and with delay, with some laughter tokens (line 7). Aurelia then launches a turn-extension initiated by *parce que* to account for her assessment and elicit signs of affiliation from her coparticipants by gazing successively at each of them (line 9). At the end of line 9, she reaches another syntactic and pragmatic completion of her turn-so-far, creating yet another occasion for the participants affiliate with Aurelia's negative

talk about the courses. Natascha nevertheless responds only minimally later on (line 12).

Whereas the above use is found with Aurelia from the first semester on, Extract 3 shows another use of *parce que* in turn-initial position that emerges only in the second semester: *parce que* here initiates a confirmation request. Before the extract, Mia (MIA) explained that she is going to stay with her brother during the winter holidays because he is having a baby. In line 1, Aurelia asks Mia if she is going to be with him for New Year's Eve too, but Mia is interrupted by a joke from another participant before she can answer (lines 4-10; not shown in the transcript). Aurelia therefore re-issues the question in line 11, and Mia confirms it (lines 13, 15).

Extract 3. Turn-initial *parce que* to initiate a confirmation request (Lun_2017-10-16)

```
01 AUR: mai:s euh et pour nouvelle année?
         but     and for    new    year

02      (2.0)

03 MIA: oui [on-
        yes  we

((6 lines omitted))

10 MIA: [£hh-hh£]

11 AUR: [le même] chose?
         the same thing

12 NAT: [£Hh-hh£]

13 MIA: [°oui°  ]
          yes

14 AUR: okay.

15 MIA: °même chose.°
         same thing

16 AUR: parce que ton::: frère il habite à: serbie aussi?
         because  your brother he lives  in serbia too

17 MIA: non il habite à glaris.
        no  he lives in glaris
```

In line 16, Aurelia launches a confirmation request initiated by means of *parce que* to ask if Mia's brother lives in Serbia, which is Mia's country of origin. This confirmation request displays some knowledge of Mia's background and the turn-initially positioned *parce que* prominently displays that the upcoming turn is linked to the preceding topic.

Extract 2 showed Aurelia using *parce que* as a turn-extension device to introduce an account after an assessment and thereby solicit a reaction from her coparticipants. In Extract 3, she starts a new turn with *parce que* to initiate a

confirmation request. In both cases, *parce que* allows Aurelia to display her turn (-extension) from the onset as being linked to the preceding turn or topic. Although she has been using *parce que* in turn-initial position since early on in her French learning process, mainly as illustrated in Extract 2, starting in semester two she mobilizes this format in different action contexts to accomplish new functions, as in Extract 3. In other words, she uses the same linguistic form for increasingly diverse social-interactional purposes over time, as part of her increased L2 interactional competence.

Tu vois ('you see')

The second ongoing study focuses on the construction *tu vois* ('you see'), which in its original use according to written grammar is a complement-taking predicate construction expressing visual perception: *tu vois X* ('you see X'). In spoken French, *tu vois* is highly frequent (Cappeau, 2004) and predominantly used as a discourse marker, occurring hence without complement (Andersen, 2007; Bolly, 2010; Détrie, 2010; Stoenica & Fiedler, 2021). Contrary to what we reported about *parce que* above, we did not start the analysis of *tu vois* with the lexical bundle analysis, but with a spontaneous observation of the recordings: The construction seemed to be not only functionally more diverse, but also more frequent in the later recordings – with more proficient speakers – than in the earlier ones, indicating that something is going on with the construction from a developmental perspective. The lexical bundle analysis confirmed this latter observation: Of a total of 147 occurrences, there is only one occurrence in Semester 1 (corresponding to approx. 0.2 occurrences/hour of recording) versus 95 in Semester 4 (13.8 occurrences/hour). In terms of relative frequency of this two-word combination compared to other two-word combinations, *tu vois* climbs from rank 385 (N=14) in Semester 2 to rank 74 (N=95) in Semester 4. The relative frequencies thus indicate that the construction is used proportionally more often in the interactions over time/with speakers at higher proficiency levels.

Sequential analysis of the participant Aurelia's use of *tu vois* revealed change over time in terms of the construction's position within the turn, the interactional purposes accomplished by the construction, and the relative frequency of different types of uses. In the first few months, Aurelia deploys the construction rarely and almost exclusively in its canonical form according to normative grammar, with a literal meaning of visual perception and followed by a complement. Extract 4 illustrates such a use, and also indicates that Aurelia at this point over-generalizes *tu vois* to contexts in which standard French requires

another verb of visual perception, such as *regarder* ('to watch'; see Suresh's [SUR] turn in line 8):

Extract 4. *Tu vois* as complement-taking predicate construction with literal meaning (Lun_2017-05-08)

```
01 AUR: mais je n'aime pas voir (.) le sport.
        but  I don't like seeing     sport

02 MIA: £hh£

03 NAT: yea[:h,]

04 AUR:    [tu ] vois le sport?
            you  see     sport

05      (1.4)

06 SUR: eu:[:h  ]

07 AUR:    [dans] la télé[: °ou >quelque chose<°.]
             in  the television or something

08 SUR:                  [pour regarde?          ]
                          for  watching
```

After approximately six months, discourse marker-uses of *tu vois* start to emerge and become increasingly frequent in Aurelia's interactional repertoire. In these uses, *tu vois* is semantically bleached (i.e., has lost some of the original meaning of visual perception), occurs primarily in turn-final (or sometimes turn-constructional-unit-final) position or as a parenthetical insert, without a complement, and often serves to mobilize recipient-response in assessment contexts (cf. Stoenica & Fiedler, 2021 for L1). This is shown in Extract 5, where Jordan (JOR) responds with an affiliative second assessment (lines 2-3) after Aurelia's first assessment and turn-final *tu vois* (line 1):

Extract 5. *Tu vois* as discourse marker (Lun_2018-05-28)

```
01 AUR: tou:t passif agressif tu vois?
        all passive aggressive you see

02 JOR: non ouais,
        no  yeah

03      c'était difficile °avec (elle)°.
        it was  difficult  with (her).
```

Toward the end of Aurelia's 15-month participation in the conversation circle, this type of interaction-organizational use of *tu vois* predominates, testifying to Aurelia's growing capacity to put to use linguistic resources for managing the 'infrastructure' of social interaction. Just like with *parce que*, the combination of automatic extraction methods and CA shows that changes in absolute and relative frequencies of a linguistic constructions in L2 talk concur with changes in the

social-interactional functions of the construction (for a more detailed analysis, see Skogmyr Marian, in press).

Some further steps in the analysis

In addition to the ways we use lexical bundle analysis in combination with CA as exposed above, we are now experimenting with further extensions of this method. For instance, as mentioned above, *parce que* is one of the most frequent two-word bundles in the investigated corpus. It already appears during the first semester. Lexical bundle analysis through AntConc allows us to discover larger MWEs building on *parce que*. Even during the first semester, *parce que c'est* ('because it's) appears recurrently. From semester 2 and onwards, it is the most frequent four-word bundle found in the corpus. Such a quantitative analysis hence suggests that specifically *parce que c'est* is a candidate worth investigating in more detail in regard to its functional use through sequential CA analysis (see Eskildsen, 2018, for findings about *because it's* in L2 English). It also supports the common observation in UB-SLA that MWEs may be longer units embedded in one another.

Furthermore, the quantitative analysis identifies other bundles that may deserve closer attention from an interactional point of view. One interesting candidate is the four-word bundle *quelque chose comme ça* ('something like that'). It appears in the first semester, though quite far down in the ranking (52), with seven occurrences. But in the second semester it ranks 14 with 26 occurrences, it reaches rank 12 (36 ocurrences) in the third semester, and rank 11 (34 occurrences) in the fourth semester. It thus seems that this MWE plays an increasingly important role in the participants' talk. It would therefore be worthwhile investigating its interactional functions, to possibly shed light on interactional motivations for the increase in frequency. Preliminary observations on *quelque chose comme ça* based on a tool in AntConc that presents the bundles in their context ("Key Word In Context") suggest that there might also be some differences in turn-position across semesters, which further indicates possible change over time in the interactional functions of the MWE. Are there interaction-organizational uses of *quelque chose comme ça* in the data, for example as a turn-holder or a turn-exit device? And is there a change over time in such uses? This is something we intend to examine in the further course of the project.

Challenges with combining methods and ways of addressing these

So far, we have highlighted numerous opportunities associated with combining longitudinal CA and automatic extraction methods from a UB-SLA perspective and we have offered empirical illustrations of such a combined approach. In this section, we discuss several epistemological, analytical, and practical challenges associated with this research and address ways of facing such challenges.

One of the major tricky issues in combining the two approaches lies in their epistemological differences. Importantly, we must accept dealing with a mix between emic and etic research perspectives. In contrast to CA's emic, participant-relevant analyses, UB-SLA generally adopts an etic perspective, analyzing linguistic structures from the researcher's perspective without attending to how participants themselves treat these structures. As mentioned above, however, lexical bundle analysis has the strong potential to highlight linguistic patterns in the data that otherwise would go unnoticed. We hence see the two perspectives as complementary: lexical bundle analysis offers an overview of the combinations of linguistic forms produced by the speakers and their relative frequency, whereas CA allows us to scrutinize the contextualized use of these forms and their interactional functions while closely attending to how these forms are interpreted and responded to by coparticipants.

There are also analytical challenges pertaining to the grouping of individuals according to proficiency levels, the necessary amount of data needed for meaningful analysis, and the comparability of the data. Longitudinal CA studies on L2 interactional competence tend to focus on individuals or a small number of speakers, each time keeping track of who did what. In the lexical bundle analysis, we analyze the linguistic resources deployed in whole conversations, which, by nature, comprise different speakers – and possibly of different L2 proficiency. These speakers have different trajectories of progression, different speaking times depending on the people they interact with; they are definitely not a homogeneous entity. The automatic extraction thus provides an indication of L2 use at the group level, but it does not reveal anything about variation within groups (but see discussion above on the advantages and limits of including speaker identifications in the analysis). To obtain individual results, we would need to produce separate sub-corpora for each speaker before conducting the automatic analysis. Because quantitative comparison requires a reasonably large number of words to make sense, such sub-corpora might not be of sufficient size for all

speakers in a given database. In addition, to be able to compare more or less advanced speakers, and to track change over time, we determine particular periods that serve as breaking points between different datasets (for example, different semesters). But these periods are chosen arbitrarily and do not necessarily reflect natural breaking points in the language learning process (which often is non-linear and may involve spurts of change at irregular intervals; de Bot et al., 2005; van Geert & Verspoor, 2015). In the qualitative analyses, the breaking points can be more easily established organically to reflect processes of interactional change (at least for individual speakers).

As alluded to earlier, the transcription and adjustment of the data also raise several methodological and analytical challenges. Since the lexical bundle analysis relies on relative frequencies, it is necessary to have a given dataset transcribed as a whole before analysis (whereas in CA it is often sufficent to transcribe the most relevant sequences, e.g., those containing a particular phenomenon under scrutiny). Considering the time-consuming nature of transcription work, it is important to decide early on how to transcribe the data and through what steps. For example, it would be more time-efficient to first produce verbatim transcripts (for the lexical bundle analysis) and then selectively refine these for the sequential analysis than to start with CA transcripts that subsequently need to be simplified.

Finally, the questions of what to include in the adjusted transcripts and how to interpret the results of the lexical bundle analysis require some consideration. Should we include or omit non-lexical vocalizations, self-repetitions of the same lexical items, pauses, and other features of orality in the transcripts? Given the prevalence of hesitation sounds and self-repetition in L2 talk, this will have considerable effects on the quantitative results (see again Fig. 1, which shows repeated items being part of the second and third most frequent 3-word MWEs in the data). In our project, we decided to exclude hesitation sounds and other non-lexical items (except response-tokens such as *ah* that may constitute a response in itself) from our transcripts but maintain self-repetitions. We have also excluded all intra- and inter-turn silences, and thus treated lexical bundles as MWEs independently of whether or not there are pauses between words. Regardless of such pre-analysis decisions, the results of the lexical bundle analysis must be considered as raw data. The analyst has to manually go through and sort the results and exclude cases that are irrelevant to the subsequent analysis; such sorting has to be done on a case-by-case basis as a function of the analytical interest and needs to be made transparent to readers in the presentation of results.

For example, all lexical bundles that are merely repetitions of the same word (*tu tu,* rank, 98, N=200 in the *Lundi* sub-corpus) could be discarded if one is only interested in conventionalized expressions (but again, such omission would affect the calculation of relative frequencies). In short, lexical bundle analysis applied to longitudinal/cross-proficiency data allows the discovery of MWEs that emerge and increase in importance over time, but this kind of analysis inevitably requires fine-tuned sorting of the automated results on the part of the researcher.

Conclusion

In this paper, we have presented some of the theoretical and methodological considerations that we face within the framework of an interdisciplinary project in SLA and have exemplified ways of combining qualitative CA and quantitative UB-SLA methods in longitudinal research. We have outlined the challenges and limitations of such an approach but also the great opportunities it offers in view of expanding our knowledge about the development of L2 in general, and of L2 grammar-for-interaction in particular. The most important contribution of quantitative lexical bundle analysis to CA analysis of MWEs, as we see it to date, is twofold: 1) lexical bundle analysis can be used to identify interesting candidates for closer investigation through sequential analysis, especially as regards longer lexical bundles, and 2) it provides the possibility of offering quantitative evidence supporting or complementing qualitative developmental studies. The most important contributions of CA/IL to UB-SLA, in turn, are: 1) the analysis of MWEs in L2 talk-in-interaction, and 2) the possibility to determine how quantitative change in the use of linguistic resources is related to change in the functional uses of these resources, and ultimately in speakers' social-interactional practices. The combined framework presented here responds to recent calls for inter- (and cross-)disciplinary research to understand the emergence and changing use of linguistic constructions as rooted in the local-social world of language users (e.g., Larsen Freeman, 2022; Pekarek Doehler & Eskildsen, 2022). Some of the next steps of this type of research endeavor include examining the role of bodily conduct in the development of L2 grammar-for-interaction and further expanding the investigated interactional environments.

Notes

1. This research was supported by the Swiss National Science Foundation under grant no. 10001F_200539/1. The authors thank two external reviewers as well as Christoph Hottiger for helpful comments on an earlier version of the article.
2. Participants' names and other identifying information have been pseudonymized to protect their identity.

References

Andersen, H. L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue Française, 154*, 13–28.

Anthony, L. (2004). AntConc: A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit. *Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning.*

Anthony, L. (2022). AntConc (Version 4.1.) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available at https://www.laurenceanthony.net/–software

Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E., & Quirk, R. (1999). *Longman grammar of spoken and written English* (Vol. 2). Longman.

Bolly, C. (2010). Pragmaticalisation du marqueur discursif *tu vois*. De la perception à l'évidence et de l'évidence au discours. In F. Neveu, V. Muni- Toké , J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (Eds.), *Proceedings of the Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010 (Discours, pragmatique et interaction)* (pp. 673–693). Paris: Institut de Linguistique Française.

Cappeau, P. (2004). Les sujets de deuxième personne à l'oral. *Langage et société, 108*, 75–90.

Clayman, S. E., & Heritage, J. (2021). Conversation analysis and the study of sociohistorical change. *Research on Language and Social Interaction*, *54*(2), 225–240.

Clift, R. (2016). *Conversation analysis*. Cambridge University Press.

Couper-Kuhlen, E., & Selting, M. (2018). *Interactional linguistics*. Cambridge University Press.

de Bot, K., Verspoor, M., & Lowie, W. (2005). Dynamic systems theory and applied linguistics: The ultimate "so what"? *International Journal of Applied Linguistics 15*(1), 116–18.

Deppermann, A., & Pekarek Doehler, S. (2021). Longitudinal conversation analysis: Introduction to the special issue. *Research on Language and Social Interaction, 54,* 127–141.

Détrie, C. (2010). De voir à tu vois/vous voyez : fonction sémantico-énonciative et postures énonciatives construites par ces particules interpersonnelles. In F. Neveu, V. Muni- Toké , J. Durand, T. Klingler, L. Mondada & S. Prévost (Eds.), *Proceedings of the Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2010 (Discours, pragmatique et interaction)* (pp. 755–766). Paris: Institut de Linguistique Française.

Douglas Fir Group. (2016). A transdiciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal, 100* (Supp. 2016), 19–47.

Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 24*, 143–188. https://doi.org/10.1017/S0272263102002024

Ellis, N. C. & Ferreira-Junior, F. (2009). Construction learning as a function of frequency, frequency distribution, and function. *The Modern Language Journal*, *98*(3), 370–385.

Ellis, N. C., Römer, U. & O'Donnell, M. B. (2016). Usage-based approaches to language acquisition and processing: Cognitive and corpus investigations of construction grammar. *Language Learning, 66*(S1 Special issue: Language learning monograph series).

Eskildsen, S. W. (2011). The L2 inventory in action: Usage-based linguistics and conversation analysis in second language acquisition. In G. Pallotti & J. Wagner (Eds.), *Learning as social practice: Conversation-analytic perspectives* (pp. 327–364). National Foreign Language Resource Center.

Eskildsen, S. W. (2012). L2 negation constructions at work. *Language Learning, 62*(2), 335–372.

Eskildsen, S. W. (2018). L2 constructions and interactional competence: Subordination and coordination in English L2 learning. In A. Tyler, L. Huang & H. Jan (Eds.), *What is applied cognitive linguistics? Answers from current SLA research* (pp. 63-97). Mouton de Gruyter.

Eskildsen, S. W., & Pekarek Doehler, S. (Eds.) (2022). Emergent L2 grammar-for-interaction: Toward an interactional usage-based SLA. *The Modern Language Journal*, *106*(S1).

Ford, C. E. (1994). Dialogic aspects of talk and writing: Because on the interactive edited continuum. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, *14*(4), 531–554.

Forsberg Lundell, F. (2020). Formulaicity. In N. Tracy-Ventura & M. Paquot (Eds.), *The routledge handbook of second language acquisition and corpora* (pp. 370–381). Routledge.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Hall, J. K., Hellermann, J., & Pekarek Doehler, S. (Eds.) (2011). *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.

Hancock, V. (1997). Parce que: un connecteur macro-syntaxique. L'emploi de parce que chez des apprenants de français langue étrangère et des locuteurs natifs. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *9*, 117–145.

Hellermann, J. (2008). *Social actions for classroom language learning*. Multilingual Matters.

Hellermann, J., & Thorne, S. (2022). Collaborative mobilizations of interbodied communication for cooperative action. *Modern Language Journal*, *106*(S1), 89–112.

Hepburn, A. & Bolden, G.B. (2017). *Transcribing for social research*. SAGE Publications.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Polity Press.

Horbowicz, P., & Nordanger, M. (2021). Epistemic constructions in L2 Norwegian: A usage-based longitudinal study of formulaic and productive patterns. *Language and Cognition, 13*, 438–466.

Hulstijn, J., Young, R. , Ortega, L, Bigelo, M., De Kayser, R., Ellis, N, Lantolf, J., Mackey, A., & Talmy, S. (2014). Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, *36*, 361–421.

Ishida, M. (2009). Development of interactional competence: Changes in the use of ne in L2 Japanese during study abroad. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in interaction: Multilingual perspectives* (pp. 351–386). University of Hawai'i.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins.

Kim, Y. (2009). The Korean discourse markers–nuntey and kuntey in nativenonnative conversation: An acquisitional perspective. In H. T. Nguyen & G. Kasper (Eds.), *Talk-in-interaction: Multilingual perspectives* (pp. 317–350). University of Hawai'i.

Larsen Freeman, D. (2022). Combinations and connections: Reaching across disciplinary boundaries. *The Modern Language Journal, 106*(S1), 132–140.

Lesonen, S., Suni, M., Steinkrauss, R., & Verspoor, M. (2017). From conceptualization to construction in Finnish as an L2. *Pragmatics & Cognition, 24,* 212–262.

Lesonen, S., Steinkrauss, R., Suni, M., & Verspoor, M. (2020). Lexically specific vs. productive constructions in L2 Finnish. *Language and Cognition*, *12*, 526–563.

Lynch, M., & Macbeth, D. (2016). The epistemics of epistemics: An introduction. *Discourse Studies, 18*(5), 493–499.

Lynch, M., & Wong, J. (2016). Reverting to a hidden interactional order: Epistemics, informationism, and conversation analysis. *Discourse Studies, 18*(5), 526–549.

Markee, N. (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, *29*(3), 404–427.

Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S. A. (Eds.) (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.

Paquot, M. (2013). Lexical bundles and L1 transfer effects. *International Journal of Corpus Linguistics*, *18*(3), 391–417.

Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse, 9*(1), 3–24.

Pekarek Doehler, S., & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction, 54*(2), 183–202.

Pekarek Doehler, S., & Berger, E. (2018). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: A longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics, 39*(4), 555–578.

Pekarek Doehler, S., & Eskildsen, S. W. (2022). Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the special issue. *The Modern Language Journal, 106*(S1), 3–22.

Pekarek Doehler, S., & Pochon-Berger, E. (2015). The development of L2 interactional competence: Evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (Eds.), *Usage based perspectives on second language learning* (pp. 233–268). De Gruyter.

Pekarek Doehler, S., & Skogmyr Marian, K. (2022). Functional diversification and progressive routinization of a multiword expression in and for social interaction: A longitudinal L2 study. *The Modern Language Journal, 106*(S1), 23–45.

Pekarek Doehler, S. & Thörle, B. (in press). Discourse markers and second language acquisition. In M.-B. Mosegaard Hansen & J. Visconti (Eds.), *Manual of discourse markers in Romance*. De Gruyter.

Pomerantz, A. (1984.). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57–101). Cambridge University Press.

Psathas, G. (1990). Introduction: Methodological issues and recent developments in the study of naturally occurring interaction. In G. Psathas (Ed.), *Interaction competence* (pp. 1–29). University Press of America.

Rosling, H., Rosling, O., & Rosling Rönnlund, A. (2019). *Factfulness: Ten reasons we're wrong about the world - and why things are better than you think*. Sceptre.

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735.

Schegloff, E. A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction, 26*(1), 99–128.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.

Seedhouse, P. (2022). Transitioning from conversation analysis to mixed methods. *Language Teaching*, 1–12. https://doi.org/10.1017/S0261444822000027

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Wiley-Blackwell.

Sinclair, J (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.

Skogmyr Marian, K. (2021). Initiating a complaint: Change over time in French L2 speakers' practices. *Research on Language and Social Interaction*, *54*(2), 163–182.

Skogmyr Marian, K. (2022). *The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003271215

Skogmyr Marian, K. (in press). Longitudinal change in linguistic resources for interaction: The case of *tu vois* ('you see') in L2 French. *Interactional Linguistics*.

Skogmyr Marian, K., & Balaman, U. (2018). Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time. *Language and Linguistics Compass*, *12*(8), e12285.

Stoenica, I. M., & Fiedler, S. (2021). Multimodal practice for mobilizing response: The case of turn-final *tu vois* 'you see' in French talk-in-interaction. *Frontiers in Psychology,* 12:659340. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659340

Theodórsdóttir, G., & Eskildsen, S. W. (2022). Accumulating L2 semiotic resources for social action: Learning Icelandic in the wild. *Modern Language Journal 106*(S1), 46–68.

van Geert, P., & Verspoor, M. (2015). Dynamic systems and language development. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Eds.), *The handbook of language emergence* (pp. 537–555). Wiley Blackwell.

Vandeweerd, N., & Keijzer, M. (2018). J'ai l'impression que: Lexical Bundles in the Dialogues of Beginner French Textbooks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *21*(2), 80–101.

Wagner, J. (2015). Designing for Language Learning in the Wild: Creating social infrastructures for second language learning. In T. Cadierno & S. Eskildsen (Eds.), *Usage-based perspectives on second language learning* (pp. 75-102). De Gruyter Mouton.

Wagner, J., Pekarek Doehler, S., & González-Martínez, E. (2018). Longitudinal research on the organization of social interaction: Current developments and methodological challenges. In S. Pekarek Doehler, J. Wagner, & E. González- Martínez (Eds.), *Longitudinal studies on the organization of social interaction* (pp. 3–35). Springer.

Contact

Klara Skogmyr Marian
klara.skogmyr-marian@su.se

Melissa Juillet
melissa.juillet@unine.ch

Fanny Forsberg Lundell
fanny.forsberg.lundell@su.se

Simona Pekarek Doehler
simona.pekarek@unine.ch

Appendix A: CA transcription conventions

The following conventions are based largely on Jefferson (2004).

`[`	Point of overlap onset
`]`	End of overlap
`=`	No break or gap
`(0.0)`	Pause length in seconds
`(.)`	Pause of approximately ten milliseconds
_	(Underscoring): Marked stress/emphasis
`::`	Prolongation of sound (one colon = approx. ten milliseconds)
↑↓	High versus low pitch
`.`	Falling intonation
`,`	Low-rising intonation, suggesting continuation
¿	Slightly rising intonation
`?`	Rising intonation
`-`	Abrupt cut-off
`CAP`	Especially loud sound relative to surrounding talk
`lower case`	Normal conversational volume
`°utterance°`	Lower volume than surrounding talk
`°°utterance°°`	Whisper
`.hhh`	In-drawn breaths
`hhh`	Out-drawn breaths or laughter tokens, in parentheses within words: (h)
`>word<`	Faster delivery than surrounding talk
`<word>`	Slower delivery than surrounding talk
`(word)`	Uncertain transcription
`((comment))`	Verbal description of actions or voice quality
gray italics	English translations of talk in other language
gray font	Description of embodied conduct
`+ / *`	Indicates the start/end of embodied conduct in relation to talk

Please cite as:

Skogmyr Marian, K., Juillet, M., Forsberg Lundell, F., & Pekarek Doehler, S. (2023). Combining longitudinal CA and automatic extraction methods in SLA: Opportunities and challenges. In Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Eds.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld.* Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (pp. 376–402). ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 403–427
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

Rektor för modersmålslärare och studiehandledare: Ett komplext skolledaruppdrag i ett hållbarhetsperspektiv

Boglárka Straszer[1], Sari Vuorenpää[2] & Lili-Ann Wolff[3]

[1]Högskolan Dalarna, [2]Stockholms universitet, [3]Helsingfors universitet

Abstract

I denna artikel står en skolledare från ett specifikt svenskt utbildningssammanhang i fokus. Skolledaren är biträdande rektor för en kommunal modersmålsenhet och ansvarar för en verksamhet där personalgruppen består av modersmålslärare och studiehandledare. Syftet med artikeln är att undersöka detta specifika ledaruppdrag i ett mångfalds- och hållbarhetsperspektiv med särskilt fokus på social och kulturell hållbarhet. Syftet nås genom en fallstudie som med en kvalitativ innehållsanalys studerar en skolledares beskrivningar av sitt ledaruppdrag vid två tillfällen under en tvåårsperiod. Hållbart ledarskap studeras utifrån flera moraliska principer och resultaten visar att den aktuella ledarens uppdrag i viss mån kan definieras som hållbart, men att det även finns flera faktorer som kan åtgärdas för att det aktuella ledaruppdraget ska bli mer hållbart.

Inledning

I den här artikeln står skolledarens uppdrag i fokus i ett sammanhang där skolledaren är biträdande rektor för en kommunal modersmålsenhet i Sverige och ansvarar för modersmålslärare och studiehandledare. Skolledaren har i detta fall inget direkt ansvar för elever.

En modersmålsenhet innefattar ofta två kategorier av professioner, nämligen modersmålslärare och studiehandledare. Dessa har skilda uppdrag: modersmålslärare ansvarar för undervisning i skolämnet modersmål, medan studiehandledare ger handledning på elevens starkaste skolspråk (observera dock att uppdragets officiella benämning är *studiehandledning på modersmålet,* se Skolverket (2015, 2018a), därför används samma benämning genomgående i hela

texten). Modersmål är ett frivilligt skolämne i svenska grund- och gymnasieskolan, med kursplaner, centralt innehåll och kunskapskrav, således styrs modersmålslärarnas arbete av skolans läroplan (Straszer & Wedin, 2020). Studiehandledning på modersmålet är däremot en stödverksamhet, som utgör en temporär pedagogisk praktik (se Skolverket, 2015, 2018a). Båda stödjer elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling, men har skilda syften: modersmålsämnet syftar till att stödja elevers utveckling av andra språk än svenska och studiehandledning stödjer kunskapsutveckling i olika skolämnen hos elever vars svenskfärdigheter ännu inte är tillräckliga för att de ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på svenska (se Rosén m.fl., 2019, 2020; Skolverket, 2018a).

Sveriges regering har beslutat om en handlingsplan, som innebär en målmedveten förändring mot ett hållbart samhälle i enlighet med FN:s globala mål för hållbar utveckling (se RK, 2018; United Nations, 2015). Kunskap och innovation är handlingsplanens fokusområden, där utbildning och även forskning är centrala verktyg för en globalt hållbar utveckling. Hållbar utveckling kan indelas i flera dimensioner, oftast används följande: ekologisk, ekonomisk och social (se t.ex. Roosa, 2008; Unesco, 2012). Den sistnämnda ses ofta som tvådelad, med en social och en kulturell dimension. Kärnan i begreppet social hållbarhet är mänskligt välbefinnande, rättvisa och demokrati (Boström, 2012). Ett socialt hållbart samhälle är inkluderande (Eizenberg & Jabareen, 2017) och erbjuder alla medborgare likvärdiga möjligheter att leva ett liv i frihet (Littig & Grießler, 2005). Andra viktiga element är kulturell mångfald, genusrelaterade aspekter, personlig kapacitet och livskvalitet (Magis & Shinn, 2008). Den kulturella dimensionen av hållbarhet innefattar att rättvist tillgodose intellektuella, andliga, emotionella och materiella behov. Att värna om individen och ett hållbart samhälle innebär således att beakta såväl sociala som kulturella hållbarhetsdimensioner, såsom mänskliga rättigheter, men även en mångfald av värderingar, traditioner och trosuppfattningar (Dahl, 2015). Social och kulturell hållbarhet är centrala dimensioner av hållbarhetsbegreppet och de två dimensionerna är så starkt sammankopplade att de är svåra att skilja åt (Koperna, 2019). Kulturella värden och seder påverkar sociala normer och kultur har inverkan på sociala värderingar och livsstil. Kulturspecifika faktorer som resursfördelning, sociala relationer och livskvalitet är synliga i skolan ur såväl lärmiljö- som arbetsplatsperspektiv (Koperna, 2019).

Att ta in ett hållbarhetsperspektiv i en humanistisk studie med utbildningsvetenskaplig inriktning har en samhällsrelevans utifrån FN:s Agenda 2030:s målsättningar (se United Nations, 2015). Därav ser vi det som värdefullt att undersöka ledare i skolsammanhang, som enligt vår erfarenhet ofta hamnar i skymundan i utbildningsdiskussionerna. Enligt vår kunskap utgör modersmålsenheternas ledare en sådan yrkesgrupp i Sverige, vars röster sällan uppmärksammas vare sig i utbildningspolitisk debatt gällande modersmålsundervisning eller i forskning (se t.ex. Straszer & Wedin, 2020).

Syftet med artikeln är att undersöka detta specifika ledaruppdrag i ett mångfalds- och socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv. I fokus är ledning av en verksamhet där flerspråkig personal inom enheten förväntas genomföra två skilda pedagogiska uppdrag, nämligen undervisning i skolämnet modersmål respektive studiehandledning på modersmålet. Frågor som studien besvarar är:

1) På vilket sätt beskriver skolledaren sitt ledaruppdrag i relation till modersmålslärarnas och studiehandledarnas uppdrag?

2) Hur kan skolledarens utsagor relateras till mångfald och social och kulturell hållbarhet?

Efter att ha besvarat dessa frågor diskuteras vad hållbarhet i ledning av en modersmålsenhet kan innebära.

Rektorsuppdraget

Enligt skollagen (SFS 2010:800) ska det pedagogiska arbetet vid en skolenhet ledas och samordnas av en rektor, som ska ”särskilt verka för att utbildningen utvecklas”. Det är rektorn som ”beslutar om sin enhets inre organisation och ansvarar för att fördela resurser inom enheten efter barnens och elevernas olika förutsättningar och behov” (SFS 2010:800, 2 kap. 9-10 §). Skollagens krav vad gäller rektorns utbildning är samma oavsett skolans ägandeform, men varken skollagen eller förordningarna förtydligar specifikt vad som gäller för olika skolledare, så som rektorer och biträdande rektorer, utan det är upp till varje skola och enhet att delegera uppdragen. Även skolledarförbundets professionsdeklaration (Skolledarna, 2021a) definierar rektorsprofessionen utan att specificera en rektors och en biträdande rektors uppdrag. Enligt deklarationen ansvarar en rektor för att organisationen är funktionell och ger förutsättningar

för medarbetarnas utveckling och lärande. Vidare har rektor ansvar för att undervisningen bedrivs på ett likvärdigt sätt för att både personal och elever ska känna sig trygga, och för att eleverna ska ha studiero (se Skolledarna, 2021a). Skolledarförbundet definierar också det pedagogiska ledarskapet, så att rektorns arbete innefattar formandet av ”skolans kultur, fördela ansvar, skapa motivationshöjande strukturer och känsla av sammanhang hos personalen” (Skolledarna, 2021b, s. 1).

Utifrån ett elevperspektiv kan en elev i en skola enbart ha en rektor (se Skolverket, 2020). I modersmålsundervisningssammanhang innebär detta, att när en elev har modersmålslärare från en kommunal modersmålsenhet, har eleven den ordinarie skolans ledare som sin rektor (se även SFS 2010:800). Modersmålsenheterna leds oftast av en rektor med titeln ”biträdande rektor”, och hen representerar därmed en mellanchefsposition. Denna mellanchef kan bidra till att skapa ett stimulerande och rättvist arbetsklimat och en god lärmiljö enligt Andersen (2012), som också understryker skolledarens roll vad gäller att förse elever med en lärmiljö där språk och kultur ges en grogrund. Han visar också hur inkluderande ledarskap relaterar till social rättvisa som är sammanlänkat med begrepp som demokrati, makt, jämlikhet, rättvisa och relationer. Skolledarens avgörande roll för organiseringen av modersmålsundervisning och studiehandledning betonas av Duek (2020). Hon framhåller att skolledaren behöver ha insikt i vad språkliga aspekter och kulturell mångfald har för betydelse för en likvärdig skola.

Hållbarhet i skolsammanhang

I skolsammanhang innebär hållbar utveckling främst att alla har de kunskaper och färdigheter som behövs för att Sverige ska kunna nå målen i Agenda 2030 (se United Nations, 2015). I detta betonas ofta det politiska ledarskapets betydelse (se t.ex. Espelund, 2021). Skolverket har tagit fram en kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolan (se Skolverket, 2018b) och Lärarförbundet har också börjat arbeta med Agenda 2030 med särskilt fokus på det mål som handlar om allas rätt till god utbildning (RK, 2018).

I en studie baserad på 952 forskningspublikationer om hållbart ledarskap definierar Hallinger och Suriyankietkaew (2018) hållbart ledarskap som ett ledarskap som strävar till en systematisk förändring, är innovativt och bygger på långsiktiga visioner. Ett sådant ledarskap tangerar andra populära

ledarskapsformer, såsom transformativt, distribuerat, förändringsinriktat, positivt, emotionellt, participatoriskt samt humant ledarskap.

Enligt Fullan m.fl. (2004) ansvarar utbildningsledarna för att eleverna engageras intellektuellt, socialt och emotionellt. De påpekar dock att det är omöjligt att åstadkomma några större förändringar i utbildningssammanhang genom att enbart satsa på undervisningen och eleverna, eftersom förändringar kräver insatser på systemnivå. Förändringarna berör således i högsta grad hela skolans administration och personal, inklusive de som har ledande roller i organisationen. En hållbar pedagogisk ledarskapskultur utvecklar ett ledarskap där förändringsarbetet fokuserar på etik och världsbilder (Wolff & Zilliacus, 2021; Zilliacus & Wolff, 2021). Det blir således ett värdeledarskap där skolledarna kritiskt motsätter sig såväl ohållbar policy som ohållbar praxis.

Rektorerna och ledningen behöver skapa processer, där såväl lärare, övrig personal som elever får uppleva att de är delaktiga i skolutvecklingen och hållbarhetsarbetet (se även Caiman m.fl., 2018). ”Utbildning är ett av de viktigaste verktygen för inkludering” (Vuorenpää m.fl., 2020, s. 26) och skolans hållbarhetuppdrag handlar därmed inte enbart om att förmedla kunskap om hållbarhet, utan också om att didaktiskt stödja utvecklingen av en lärmiljö grundad på delaktighet, rättvisa och omtanke om den andra, att tillsammans skapa en socialt och kulturellt hållbar skola. Social och kulturell hållbarhet bygger på samarbetsförmåga, gemensamma problemlösningar, kreativitet, kritiskt tänkande, samt en öppenhet för andra människor och respekt för deras mångfald och kulturella olikheter (Koperna, 2019). I en socialt och kulturellt hållbar skola lever man som man lär, från administration och ledarskap till undervisning och lärande i klassrummet (Mogren m.fl., 2019). Det finns inte mycket forskning angående hur den sociala och kulturella hållbarheten förverkligas på skolnivå, men utgående från de befintliga definitionerna på social och kulturell hållbarhet, så kommer det nära det Chernukha m.fl. (2021) beskriver som en *sociokulturell* lärmiljö. Idén om en sådan lärmiljö är i sin tur inspirerad av både Vygotskij (2001) och FN:s deklaration om social utveckling (se United Nations, 1995). Enligt Chernukha m.fl. (2021) baserar sig elevinkluderingen i en sådan lärmiljö på respekt för mänskliga rättigheter ur ett holistiskt perspektiv. Varje elev ges möjlighet att fungera utifrån sina unika förutsättningar och får möjlighet att växa och utvecklas på sina egna villkor. Skolan förstås dock som ett socialt klimat, där såväl utbildningens makro-, meso- och mikronivå är betydelsefulla. Det fattas en del beslut på statlig-, kommunal- eller skolnivå, och en del av besluten tas även

av vårdnadshavarna i hemmen. Sammantaget påverkar alla dessa nivåer undervisningen och även relationen mellan individerna (Chernukha m.fl., 2021). Såväl skolledare som lärare behöver därför förhålla sig kritiskt medvetna om skeendena på olika nivåer och vara öppna för att initiera förändringar.

Hargreaves och Fink (2004, 2008, 2012) betonar att hållbarhet och hållbart ledarskap bygger på sju centrala moraliska principer, som presenteras i tabell 1.

Tabell 1. Sju moraliska principer enligt Hargreaves och Flink (2008, s. 27–28)

1	Djup	lärande och omsorg om och mellan alla
2	Längd	ledarskapet ska kunna överleva trots att ledarna växlar
3	Bredd	distribuerat ledarskap, d.v.s. att ledarskapet kan delas mellan flera individer
4	Rättvisa	ingen tävling eller utnyttjande mellan individer och institutioner
5	Mångfald	sammanhållning genom att främja mångfald
6	Resursrikedom	utvecklar materiella och mänskliga resurser
7	Bevarande	bygger nytt utan att förkasta det gamla som ännu är användbart, så som t.ex. att tillvarata tidigare erfarenhetsbaserade kunskaper

Wolff (2015) kompletterar Hargreaves och Finks (2008) definition med en princip till, som hon kallar *långsamhet* (som ingår i *djup* ovan), och hon har valt att kalla resursrikedom *möjlighet och lika värde*. I denna artikel utgår vi från alla punkter ovan förutom punkt 2 och i stället för resursrikedom använder vi begreppen *möjlighet och lika värde*. Detta val baseras på att dessa principer har en nära koppling till hållbarhetens mångfalds- och sociala och kulturella perspektiv.

Material och genomförande

Föreliggande artikel bygger på en fallstudie bestående av intervjuer, observationer och informella diskussioner med både skolledare och medarbetare i den aktuella modersmålsenheten. Eftersom vi för denna artikel endast har analyserat studiens inspelade intervjuer kan den studie vi presenterar här kallas för intervjustudie. Materialet som analyserats här består av två semistrukturerade skolledarintervjuer som ägt rum under en tvåårsperiod med en informant, som vi kallar Yasmin. Hon leder en modersmålsenhet i en medelstor kommun. Hon flyttade till Sverige som vuxen och hade då många års arbetslivserfarenhet från flera länder. Informanten har i Sverige varit anställd som modersmålslärare, förskollärare och fritidspedagog. På senare år har hon även fullgjort rektorsprogrammet.

Vid det första intervjutillfället har Yasmin haft skolledaruppdraget under två år och vid det andra intervjutillfället har hon varit skolledare i fyra år. Hennes titel är biträdande rektor. Hon har ett antal anställda, som genom sina uppdrag som modersmålslärare respektive studiehandledare representerar 21 olika språk. En del av dem tjänstgör både som modersmålslärare och studiehandledare. Den första intervjun spelades in med informanten genom att en av forskarna träffade henne fysiskt, medan en annan av forskarna deltog online. Vid det andra intervjutillfället träffades två av forskarna och Yasmin i ett virtuellt rum. Intervjuerna följde ett i förväg bestämt intervjuschema med följdfrågor. Frågorna var öppna till sin karaktär för att kunna ge ett bredare perspektiv på informantens erfarenheter av skolledaruppdraget. (Frågornas närmare karaktär och innehåll preciseras i resultatredovisningen nedan.) Även om frågorna var öppna har de intervjuande forskarna skapat intervjumaterialet i en process genom att de i förväg konstruerade öppna frågorna ledde till intervjuer med Yasmin som i vissa delar liknade ett samtal, så som det är brukligt vid semistrukturerade intervjuer. Således ändrades ordningen av frågorna ibland under intervjuerna och vissa av frågorna fick följdfrågor. Det andra intervjutillfället började med en fråga som var formulerad som en hur-fråga, *Hur kan du beskriva din chefsroll som biträdande rektor?*, och den följdes av en annan fråga som kom till medan Yasmin utvecklade ett svar: *Det leder mig till frågan hur skulle du beskriva din relation till din chef och andra chefer, till exempel med tanke på det du nu beskrev att du inte sa nej utan du utförde jobbet på din ledighet?* Dessa exempel visar att det ingick ett dynamiskt samspel i intervjuerna, det vill säga att vi forskare samkonstruerade materialet med den intervjuade. Datainsamlingen var därför inte endast produktorienterad, utan det ingick en kritisk uppmärksamhet i den professionella forskningsintervjun med en mångsidig utfrågning från forskarnas sida. (Se t.ex. Kvale, 1997.)

De två en timmes långa intervjuerna spelades in med informantens samtycke och transkriberades talspråksnära med vissa skriftspråksanpassningar (t.ex. borttagande av upprepningar, understödjande småljud och tvekljud). Hörbara pauser markerades med / i transkriptionerna. Understrykningar visar på att dessa delar uttryckts med emfas. Bortlämnade ord markeras nedan med […] och av oss forskarna ersatta ord (för att inte avslöja någons identitet) eller tillagda ord (som förklarar ett visst innehåll), är också inom klamrar. Längre transkriptionssekvenser återges som blockcitat, medan kortare citat är infogade i brödtexten.

Vid materialinsamlingen och behandlingen av data har vi följt rådande forskningsetiska regler. Informanten har fått ett informationsbrev om studien, vars innehåll även presenterades muntligt inför båda intervjutillfällena. Informanten har samtyckt skriftligt och muntligt till medverkan. I artikeln benämns såväl informanten som hennes enhet med pseudonymer och identifierbar information har utelämnats för att förhindra igenkännande. Det insamlade materialet lagras skyddat på våra respektive lärosäten.

Vid valet av informant har ett bekvämlighetsurval tillämpats. De två forskarna som gjorde intervjuerna var bekanta med Yasmin sedan tidigare, vilket kan aktualisera forskningsetiska frågor. En av forskarna har en ytlig bekantskap med henne, medan den andra forskaren har haft möjlighet att under en period bekanta sig med informanten och hennes modersmålsenhet genom observationer. Detta i sin tur har ökat forskarnas förståelse för det aktuella uppdraget och kontexten. Relationen mellan forskarna och informanten har förmodligen inverkat på hur öppen Yasmin var om såväl de positiva sidorna med sitt arbete som aspekter som hon upplevde utmanande. Samtidigt har den tredje forskarens distans till såväl informant som till den aktuella kontexten bidragit till att säkerställa en mer objektiv analys av intervjumaterialet.

Det inspelade materialet undersöktes med kvalitativ innehållsanalys (se t.ex. Bengtsson, 2016) med fokus på studiens frågor. I den första intervjun söktes en helhetsbild av ledaruppdraget, medan den andra intervjun diskuterade ledaruppdraget utgående från de principer som presenteras i tabell 1 samt Wolffs (2015) definition av begreppet (se avsnittet "Hållbarhet i skolsammanhang" ovan). Alla tre forskare har bidragit till studien utifrån våra särskilda kompetenser. Intervjumaterialet analyserades i sin helhet i första hand av forskare 1 och 2, som genomförde intervjuerna. Analysen av materialet som besvarar forskningsfråga 1 gjordes tillsammans av forskare 1 och 2 med analyssamtal mellan varje steg. Forskare 3 har bidragit med analyser med särskilt fokus på studiens andra forskningsfråga. Det följdes upp med flera analyssamtal tillsammans med alla tre medverkande forskare. Urval av de excerpten som redovisas i artikeln gjordes utifrån gemensamt beslut för att på bästa sätt kunna illustrera Yasmins utsagor och därmed stödja våra resonemang.

Ledaruppdraget i ett hållbarhetsperspektiv

Nedan besvaras studiens frågeställningar. Först presenteras Yasmins beskrivning av sitt ledarskap med fokus på ledning av en modersmålsenhet i relation till modersmålslärarnas och studiehandledarnas uppdrag. Därefter presenteras hennes ledarskap utifrån ett mångfalds- samt socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv. I resultatdiskussionen besvaras frågan vad hållbarhet innebär i Yasmins uppdrag och resultaten kontrasteras mot några av principerna i tabell 1.

Att leda en modersmålsenhet i relation till modersmålslärarnas och studiehandledarnas uppdrag

Modersmålslärarna och studiehandledarna, som informanten leder, genomför sina uppdrag i den aktuella kommunens 17 olika skolor inom ett drygt 50 km stort område innefattade 1700 elever. Majoriteten av eleverna är låg- och mellanstadieelever och undervisningsgrupperna är sällan större än tolv elever. Yasmin har ambitionen att besöka alla skolor varje år, vilket hon påpekar att hon ”inte riktigt har hunnit med”. Hon har enligt sina egna utsagor nästan ingen direkt kontakt med vare sig elever eller vårdnadshavare. När hon blir kontaktad av vårdnadshavare är det oftast utifrån att något problem har uppstått. Ett exempel var när en dari-talande elev hade fått en persisktalande lärare på grund av att det inte fanns tillgång till en lärare i dari under läsåret. Således har Yasmin huvudsakligen kontakt med skolor, elever och vårdnadshavare genom sin personal. Hon ger en bild av sin speciella skolledarroll och arbetets betydelse genom följande yttrande:

> ibland önskar jag att jag var en <u>vanlig</u> rektor i en <u>vanlig</u> skola / men samtidigt modersmålslärare / det här ger <u>så mycket</u> / jag känner att det här är <u>så viktigt</u> / så då vill jag inte lämna det / och byta ut det till att vara rektor i en <u>vanlig</u> skola

I detta yttrande synliggörs verksamhetens komplexitet och att ledaruppdraget innebär utmaningar som är annorlunda än en ordinarie skolledares uppdrag, men samtidigt upplever hon dessa utmaningar som givande och rektorsuppdraget som viktigt. I uppdragets komplexitet finns det resurser som är särskilt meningsfulla:

> det som har fungerat bra är relationerna med medarbetarna det har fungerat <u>jättebra</u> / jag har lätt att bygga relationer / jag ser medarbetarnas behov / jag vill inte behandla andra så som jag vill bli behandlad utan så som dom vill bli behandlade / jag <u>försöker</u> läsa in människor och det har fungerat bra / och jag brinner för det här och jag har blivit mer och mer engagerad och jag jobbar med hjärtat / och sen är modersmålslärarna så positiva och glada så man skrattar ganska mycket / man har glada stunder i det

Yasmin skildrar modersmålslärarnas och studiehandledarnas yrkesroll som krävande, eftersom de utöver de uppdrag som de är anställda för även förväntas ansvara för annat. Hon beskriver situationen enligt följande:

> modersmålslärarna hjälper familjerna / familjerna kommer med frågor / dom tolkar och översätter för skolan och föräldrar / skolan vill att de finns med på föräldramöten även om det inte handlar om modersmål / vid raster hjälper dom till vid problem

Till skillnad från annan skolpersonal betonar Yasmin i båda intervjuerna att hennes medarbetare gör många och långa resor under arbetsdagen. Modersmålslärarna behöver ofta även leta efter elever från olika årskurser i skolorna och den tiden som ges ska även räcka till undervisning. Vid läsårsstart tar det tid innan modersmålslärarna får besked om aktuella elever och de behöver inte sällan veckor för att planera undervisningsgruppernas sammansättning och schema utifrån flera påverkande faktorer innan undervisningen kan startas.

Yasmin är medveten om att personalgruppen hon ansvarar för har flera olika yrkesroller samtidigt. När det gäller anställning som modersmålslärare respektive studiehandledare på modersmålet anser hon att det idealiska för henne som skolledare är om hennes medarbetare har båda uppdragen samtidigt. Det framgår dock att personalen gör en statusskillnad mellan uppdragen. Enligt henne är medarbetarna mer intresserade av studiehandledaruppdraget, eftersom de anser att studiehandledning har en högre status jämfört med modersmålsundervisning. Detta är något som medarbetarna, enligt informanten, baserar på hur de upplever att de bemöts på skolorna. Detta kan, enligt vår uppfattning och även utifrån de informella samtal som forskare 1 har haft med modersmålslärare i olika sammanhang, handla om främst styrning och självständigheten i uppdragen, nämligen att studiehandledare arbetar utgående från planer som läraren gjort upp, medan en modersmålslärare har mer eget ansvar när det gäller att planera undervisning och betygssättning. Men det kan också handla om kompetens, då en studiehandledare behöver kunna flera ämnen, medan en modersmålslärare behöver ha kompetens som en språklärare. Yasmin håller dock inte med personalen i detta avseende. Hon försöker uppmuntra dem att tänka i nya banor och därmed placera modersmålsundervisning högre i hierarkin med argumentet att modersmålslärarnas arbete styrs av läroplanen, så som andra skolämnen, och att det också därmed ger dem en betygssättande lärarroll. Detta sätter hon i relation till studiehandledarnas roll som är beroende av klasslärarnas planering. Således ser hon studiehandledarnas uppdrag som mindre självständigt. Yasmin förklarar detta med följande resonemang:

> dom flesta vill vara studiehandledare / och […] / ibland blir jag missnöjd och […] säger att modersmål är väl mer status / i modersmål sätter du betyg / du är bara en assistent när du är studiehandledare

Hon förtydligar resonemanget med att lärarna ibland är rädda för betygsättningen. Denna bävan baseras huvudsakligen på föräldrarnas höga betygsförväntningar. Kraven på uppdraget som modersmålslärare upplevs av lärarna som höga, medan studiehandledning upplevs som mindre kravfyllt. Lärarna har framfört till henne, att de upplever mer tillhörighet och delaktighet i skolarbetet som studiehandledare i jämförelse med modersmålslärarruppdraget. De menar att som studiehandledare blir de en del av gemenskapen på den aktuella skolan, medan så inte är fallet som modersmålslärare. Förutom att personalen har egna preferenser, ser även Yasmins chef gärna att hon anställer personal separat till båda uppdragen. Hon redogör även för situationer där studiehandledare har avslutat sin tjänstgöring eftersom de har varit överambitiösa. Ambitionsnivån har i dessa fall exempelvis lett till att personerna, enligt Yasmin, har använt en stor del av sin fritid till att läsa in olika årskursers och skolämnens kunskapsinnehåll.

Yasmins ledarskap utifrån ett mångfalds- samt socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv

I Yasmins berättelse träder hållbarhet fram på flera olika sätt. Av de principer för hållbart utbildningsledarskap som Hargreaves och Finks samt Wolff beskriver träder *djup* (lärande och omsorg om och mellan alla), *bredd* (i betydelsen gemensamt ansvar), *rättvisa*, *mångfald*, *möjlighet och lika värde*, samt *bevarande* tydligast fram som särskilt centrala. Alla principer enligt ovan presenteras nedan under separata underrubriker. Vi noterar dock att vi är medvetna om att principerna kan överlappa i vissa fall, men urvalet av exempel har skett genom våra gemensamma avvägningar och beslut för att kunna illustrera varje princip utifrån intervjumaterialet på bästa möjliga sätt.

Djup

Djup innebär ett lärande där andra spelar en roll och präglas av social rättvisa och djup omsorg om den andra och den andras lärande (Hargreaves & Fink, 2008). Enligt Wolff (2015) betyder djup också att lyssna till egna behov. I informantens berättelse framgår djupet som det ser ut uppåt och nedåt i den hierarki hon befinner sig i, hur hon behandlas av sin chef och i hur hon behandlar dem hon själv leder. Yasmin antar att många andra biträdande rektorer arbetar så som hon, nämligen även på sin fritid. Yasmin betonar att hennes chef ofta säger att hon inte behöver arbeta på fritiden och hon uppmuntras exempelvis att gå hem tidigt

på fredagar och ta en ledig helg. Men i praktiken förklarar hon vad detta innebär genom följande resonemang:

> när jag ser att saker och ting måste skötas / man kan ju inte bara strunta i det och jag vet att min chef inte kommer göra det som blir ogjort / han kommer inte jobba efter 14 en fredag eller jobba på helgerna / så vem ska sköta det? / så då jobbar jag extra / för jag vill att […]/ inte bara min chef utan min personal ska också vara nöjd

Yasmin betonar också ansvarsfrågor och i vissa fall ger hon uttryck för en slags maktlöshet. Dessa aspekter synliggörs när hon exempelvis berättar om sina önskemål om att kunna erbjuda hela personalgruppen ändamålsenliga lokaler för gemensamma möten. Dessutom finns arbetsrum till personalen på skolorna som ett uttalat önskemål. Hon upplever att det är tungt att få kännedom om att personalen behöver förvara sitt undervisningsmaterial på diverse mindre ändamålsenliga platser på vissa skolor, men hon har samtidigt inte de befogenheter som krävs för att förändra de anställdas villkor.

Yasmin uttrycker att hon och hennes närmaste chef ofta delar syn på saker och ting och när det gäller övertidsarbete kombinerat med ekonomiska anpassningar beskriver hon situationen som frustrerande även för hennes chef:

> min chef är också förtvivlad / han är också väldigt arg på det här men han vet att budgeten måste gå ihop och då / han vet att jag jobbar kvällar och helger

Uttalandet visar någon slags maktlöshet: båda är frustrerade över situationen, men kan inte åstadkomma en förändring. I vissa situationer får Yasmin dock inte stöd från sin chef i den grad som hon önskar. Hon nämner svåra beslut som exempelvis att minska personalgruppens storlek. I en sådan situation kommer emotioner fram och hon beskriver detta med följande ordval:

> jag vill inte vara med när man tar bort människor / det är inte siffror som jag bara kan stryka från mina papper utan det är människor som är beroende av mig ekonomiskt och allting / jag kämpade ganska mycket för att dom blev omplacerade istället för uppsagda […]/ men nu är det en ny process igen så dom som inte får vara kvar på dom ställena dom har varit på så det bli uppsägningar i alla fall

Citatet ovan visar att Yasmin engagerar sig i sina medarbetares situation och visar omsorg, som hon summerar genom följande resonemang:

> jag har väldigt stor empati för min personal och det gör också att [de] tycker väldigt mycket om mig och […] tänker att jag är en av dom / dom säger hela tiden att du är en av oss / samtidigt som jag vet att jag måste göra som min arbetsgivare säger

I detta uttalande ryms såväl den biträdande rektorns närhet till personalen och en vi-känsla som det dilemma det innebär att bli en del av gruppen när man är mellanchef.

Bredd

Med bredd avses att ledarskapet är delat och inte vilar på speciella ledargestalter (Hargreaves & Fink, 2008). Yasmin berättar att i den organisation som hon tillhör har biträdande rektorer samma uppgifter som rektorer förutom att hon som biträdande rektor inte får ta beslut om omplaceringar, extra anpassningar och avstängning av elever. Hon kan dock förbereda besked angående dessa områden och be sina överordnade chefer godkänna hennes förslag.

Vidare beskriver Yasmin att hon i hög grad kan arbeta självständigt, men samtidigt framför hon tankar om hållbarhetsaspekter vad gäller beslut som hon inte kan påverka utifrån kommunens ekonomi. Ett exempel på ett sådant beslut som Yasmin lyfter fram är när hon på kort varsel, inom 20 dagar, behövde realisera beslut om större undervisningsgrupper. Detta fick hon verkställa mestadels på sin fritid. Yasmin resonerar om sitt uppdrag och ansvar med följande uttalande:

> I början funderade jag jättemycket på vad rektorns ansvar är / vad gör han egentligen? / att vara biträdande rektor kan vara olika på olika platser / egentligen är man rektor i den här kommunen när man har titeln biträdande rektor […] då är det mitt ansvar för han [Yasmins högre chef] vet inget om min verksamhet hur många anställda jag har och såna saker / samtidigt kände jag så här också ibland tar jag administratörens ansvar också för jag vill att verksamheten ska fungera / bli bra för alla / så jag känner att jag gör kanske ganska mycket som inte är mitt ansvar / jag vet inte om man ska protestera eller vad man ska göra

Det blir uppenbart att Yasmins ledarskapsroll är både hierarkiskt diffus och komplex, och hon har svårt att rama in vad det exakt innebär när flera chefer delar på skolledaransvaret. Delat ansvar innebär att ledningen av modersmålsenheten kännetecknas av så kallat distribuerat ledarskap, något som i sig kan anses vara hållbart (se Hallinger & Suriyankietkaews, 2018; Hargreaves & Fink, 2008). Flera ledare som samverkar kan bidra till att uppmärksamheten utvidgas och de relationella perspektiven inklusive interaktionen mellan olika parter ges större betydelse, vilket är betydelsefullt för en hållbar skolutveckling (Skott, 2022). Men som Skolverket (2021) framhåller, vissa förutsättningar för ett fungerande delat ledarskap behövs dock, såsom lagar och regler, men även utvecklade rutiner, för att det ska leda till hållbara lösningar (Döös & Wilhelmson,

2021). Det betyder att förändringar behövs på samhällelig, verksamhets- och mellanmänsklig nivå.

Rättvisa

Rättvisa som moralisk princip betonar att skolor inte ska tävla sinsemellan, eftersom alla skolor behöver gynnas likvärdigt (Hargreaves & Fink, 2008). Lärande och utveckling ses i detta perspektiv som något gemensamt. I intervjuunderlaget framkommer det att rättviseaspekten återkommer frekvent exempelvis i Yasmins medarbetarsamtal, således blir det aktuellt både på ett personligt plan och på ett skolplan. Yasmin har att göra med personal anknutna till flera olika skolor. Hon förklarar att hon gör sitt bästa för att agera rättvist:

> särskilt om jag vill tala om att någon inte har skött sitt jobb så bra / och det kommer upp i samband med lönesättning och på olika möten

Yasmin fäster stor vikt vid att hon som ledare behandlar sina medarbetare rättvist. Hon nämner situationer, då hon behöver vara noga med att hålla en viss distans till sina medarbetare:

> jag försöker så gott det går att vara rättvis /det är <u>väldigt viktigt</u> för mig att vara rättvis / och jag har inte relationer så här att jag går hem till personalen eller att man / ja personalen ville bjuda på mat i början och jag svarade <u>absolut inte</u> / <u>jag får inte</u> / <u>jag är eran chef</u> och det förstår dom / det här att jag själv är invandrare påverkar mig / för jag vill göra rätt för mig

Rättvisefrågor aktualiseras ideligen, enligt vår tolkning, i Yasmins arbete. Frågan är om hon har tillräcklig makt, utrymme och resurser för att förverkliga rättvisa i enlighet med vad hon själv upplever som nödvändigt. Det är uppenbart att det sätt hennes ledarskap är definierat i systemet är tämligen diffust och inte ger henne de tydliga maktbefogenheter hon uttrycker ett behov av, men samtidigt har hon också en del frihet att utöva makt, till exempel när det gäller anställningsformen för personalen.

Mångfald

Mångfald, som moralisk princip, innebär att ledaren ser olikheter som en resurs och strävar till sammanhållning, men inte likriktning (Hargreaves & Fink, 2008). Yasmin förklarar under intervjun att hon själv anser att hennes egna kulturella och språkliga bakgrund har betydelse för hur hon kan utföra sitt uppdrag. Hon talar som hon uttrycker det ”minst fem” av de 21 språk som personalen behärskar. Utöver språken är hon även väl insatt i flera av kulturerna som

förekommer, vilket hon poängterar underlättar i kommunikationen och sammanfattar genom att konstatera: ”jag kan prata med dom”. Hon berättar också att transspråkande är en vanligt förekommande praktik, som innebär i Yasmins beskrivning att olika språkliga resurser används i kommunikationen med personalgruppen. Hon ser också hennes egen erfarenhet från en av personalgruppens religiösa inriktningar som en stor fördel i arbetet och som en framgångsfaktor i hennes ledarskap. Hon uttrycker detta med följande:

> många i personalgruppen har samma religiösa tro som jag och jag känner igen traditioner och kulturen / det har bidragit till min framgång / jag tror att någon annan skulle ha haft det svårare

Även om detta exempel visar att likheter gällande tro, traditioner och kultur är en bidragande faktor till framgång i Yasmins ledarskap finns det även en betydelsefull mångfald i arbetsgruppen och särskilt i relation till att modersmålslärarnas och studiehandledarnas uppdrag genomförs i svensk skola utifrån den värdegrund som den svenska skolan vilar på.

I intervjun framhåller Yasmin betydelsen av gemensam värdegrund och hur detta är en viktig del av hennes arbete. Hon berättar att det har funnits motsättningar inom personalgruppen baserat på olika syn på värdegrundsfrågor och då har hon behövt agera. Hon kunde få kommentarer från personalen så som ”vi har våra värderingar och varför ska vi anamma det svenska systemet”, vilket gjorde att Yasmin behövde understryka att personalens arbete styrs av svenska styrdokument:

> vi är i Sverige och vi måste följa den svenska skollagen när vi arbetar i det svenska skolsystemet

En annan mångfaldsaspekt som Yasmin framför är att hon ibland överraskas av personalgruppens annorlunda beteende jämfört med normen i Sverige. Hon nämner som exempel att hon under sin första tid som chef upprepade gånger fick neka att ta emot presenter från personal, som hon förklarar så här:

> jag fick gång på gång upprepa att jag inte får ta emot presenter / vilket gjorde personalen väldigt ledsen flera gånger innan jag lyckades förklara detta / jag tackade nej gång på gång för jag vill inte riskera att det uppfattas som mutor på något sätt och att det skulle kunna påverka mig

Yasmin betonar vidare personalgruppens stora engagemang för eleverna. Personalen uttrycker också ofta stor tacksamhet för att ha ett arbete, de arbetar därmed hårt och ”bryr sig verkligen om sina språk” inklusive det svenska språket

som också används i hög utsträckning av Yasmins medarbetare. Det finns också enligt Yasmin en solidaritet och stor förståelse för varandras språk och uppdrag i personalgruppen. Detta visar att arbetet kännetecknas av mångfald. Frågan är dock om mångfaldsfrågorna ses som en rikedom i alla ledarskapsskikt, så att dessa aspekter ges utvecklingsmöjligheter och tillräckligt utrymme. Det kan också ses i ovanstående redovisning som att det finns en viss diskrepans mellan det som förväntas enligt traditionen i Sverige och det som är hållbart ur ett mångfaldsperspektiv.

Möjlighet och lika värde

Med möjlighet och lika värde avser Wolff (2015) att organisationskulturen bör måna om varje människas hälsa, lycka, särart och möjlighet till utveckling, så länge det inte sker på naturens eller andra människors bekostnad. Enligt Hargreaves och Fink (2008) innebär resursrikedom, som överlappar denna princip, ett ledarskap som utvecklar materiella och mänskliga resurser genom att bevara och förnya i stället för att bränna ut en person.

Under intervjun betonar Yasmin att hon har som ambition att erbjuda heltidstjänster till kompetent och språkkunnig personal. Hennes personalgrupp har därmed minskat från 58 personer när hon påbörjade sitt uppdrag till 34 personer vid det andra intervjutillfället. Minskningen förklaras av att två uppdrag nu i högre grad finns i en och samma anställning, det vill säga att en och samma person sköter både modersmålsundervisning och studiehandledning på ett specifikt språk. Enligt henne kan lärarna genom denna åtgärd använda sina språkkunskaper mer flerdimensionellt till såväl språkundervisningen inom ramen för modersmålslektioner som till studiehandledning. Detta sparar enligt Yasmin både arbetstagarnas och arbetsgivarens resurser. Lärarna som är kvar i personalgruppen blir därmed, enligt henne, mer jämlikt och rättvist bemötta och integrerade i arbetslivet i högre grad än tidigare, eftersom de alla nu har heltidstjänster och ett mångsidigt uppdrag. Det här kan också ses som problematiskt eftersom flera lärare mist sina arbeten. I detta fall betyder det att omsorgen om en del av personalen leder till att andra blir förfördelade.

Yasmin är mån om samhörigheten inom personalgruppen. Hon träffar hela modersmålsenhetens arbetslag varje vecka och ordnar även fortbildningstillfällen. Den största behållningen för henne är att hon möter positiva, engagerade och tacksamma lärare, som enligt henne alltid ställer upp för varandra. Flera i personalgruppen har arbetat länge, några har varit anställda i

över 30 år. Yasmins arbete innefattar också genusfrågor, men enligt henne har inte genusfrågor varit något större problem, utan hon strävar efter att alla ska trivas, och att behandla alla likvärdigt. I enlighet med definitionen på resursrikedom (Hargreaves & Fink, 2004) menar Yasmin att hon som ledare ser sina medarbetare som utvecklingsbara med egna behov. Hon betonar att hon lägger all sin kraft och hela sin själ i sitt arbete. Trots motgångar försöker hon även dela glädjeämnen med sina medarbetare och se positivt på sitt arbete.

Bevarande

Bevarande betyder att man tar tillvara det gamla om det fungerar, i stället för att alltid sträva efter förändring (Hargreaves & Fink, 2008). Yasmins ledarskap är förenat med flera utmaningar. Exempelvis ser varje termin olika ut både vad gäller elevunderlaget och personalsammansättningen, eftersom rörligheten bland elever och modersmålslärare är stor. Att matcha lärarkompetenser med elevers behov och att hitta lämplig tid och undervisningslokal är en återkommande utmaning inom modersmålsenheten. Hennes ambition att anställa personal på heltid verkar svår att uppfylla när elevgrupperna är olika stora, och lärarnas sammanlagda undervisningstid därför varierar i hög grad.

Undervisningen sker i de flesta fall efter klockan 11 och främst på eftermiddagarna. I några språk kan undervisningen ske i flera olika skolor med långa avstånd, vilket gör schemaläggningen utmanande. Med dessa exempel som grund återkommer Yasmin i samtalet till utmaningen i att försöka skapa heltidstjänster. Utifrån Yasmins strävan att förändra organisationen kan verksamheten inte entydigt anses vara hållbar ur ett bevarandeperspektiv, även om hållbarhet också innefattar förändring – men inte som självändamål.

Ett komplext skolledaruppdrag i ett mångfalds- samt socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv: en resultatsammanfattning

I föreliggande artikel har vi studerat en biträdande rektors utsagor om sitt ledaruppdrag med fokus på hållbarhet. För att sammanfatta studiens resultat redovisas här först svaret på frågan på vilket sätt Yasmin beskriver sitt ledarskap i relation till modersmålslärarnas och studiehandledarnas uppdrag. Materialet visar det aktuella ledaruppdragets komplexitet vad beträffar ledarskap över anställda med två olika uppdrag med skilda syften, men med ett gemensamt fokus på att stödja elevers språk-, kunskaps- och identitetsutveckling. Detta gemensamma fokus kan delvis motivera den kraftiga nedskärning av personal

som den biträdande rektorn realiserat för att den personal som blir kvar ska få ett mer sammanhållet uppdrag med heltidsanställningar där båda uppdragen ingår. Utifrån ett statusperspektiv föredrar personalen, enligt Yasmin, dock att arbeta som studiehandledare i stället för modersmålslärare, det vill säga studiehandledning har högre status inom personalgruppen. Yasmins överordnade chef har också en önskan om att personalgrupperna anställs separat. Att Yasmin trots detta fortsatt att skära ner personalgruppen och inkludera båda uppdragen i tjänsterna visar på en långsiktighet hos den enskilda ledaren och det tyder på att hon strävar efter systematiska förändringar och är innovativ (jfr Hallinger & Suriyankietkaew, 2018). Yasmins exempel visar att hon kan föreställa sig en bättre framtid för personalgruppen.

Hållbarheten syns även i Yasmins ledarskap genom ett socialt ansvarstagande som gör att hon vill driva förändringsprocesser. I och med att hon som ledare strävar efter att personalen ska ha heltidsanställningar sker arbetet i linje med Wolff och Zilliacus (2021) vad gäller ambitionen att hennes medarbetares anställningar bör likna andra lärares och att de därmed blir mer delaktiga i organisationen som helhet. Detta visar på den paradoxala skyldigheten som Wolff och Zilliacus (2021) beskriver, det vill säga att modigt arbeta mot en gemensam framtid samtidigt som man behöver bejaka varje individs egna villkor. I jämförelse med andra skolledare i samma organisation har Yasmin ringa kontakt med elever och vårdnadshavare. Möten med elever och hemmet sker huvudsakligen genom hennes medarbetare, som däremot har nära kontakt med elever och deras familjer, inte sällan även utanför skolan.

Den andra frågan som studien söker svar på handlar om på vilket sätt Yasmins utsagor kan relateras till mångfald och social och kulturell hållbarhet. I intervjumaterialet förekommer det reflektioner som har en konkret koppling till de undersökta moraliska principerna djup, bredd, rättvisa, mångfald, möjlighet och lika värde, samt bevarande.

Djup handlar om att ge alla en chans till lärande och att som ledare visa omsorg och sträva efter att alla trivs (Hargreaves & Fink, 2004, 2012). Det är uppenbart i informantens berättelse att det här är ett ledarperspektiv som hon har anammat. Emellertid tillåter inte hennes arbetssituation alltid att hon sätter det här perspektivet främst, inte heller att hon alltid kan bry sig om sig själv och utveckla hållbara rutiner som inte tär på henne själv. *Bredd*, innebär att ledarskapet och ansvaret är delat mellan flera personer (Hargreaves & Fink, 2004, 2012), vilket

det är i Yasmins fall. Däremot är inte makt och ansvarsområden klart definierade, och detta skapar osäkerhet och frustration i rollen som mellanchef med uppenbara ledarskapsuppgifter, då hon samtidigt är beroende av sina överordnade främst när det gäller det ekonomiska ansvaret, medan hon samtidigt har möjlighet att leda modersmålsenheten på sitt sätt. Man kan därför se ledarskapets bredd som ett problem, men kanske också som en hanterbar utmaning, som med tydlig satsning kunde utvecklas till ett starkare distribuerat ledarskap. *Rättvisa* betyder i ett hållbart ledarskapsperspektiv att människor inte utnyttjas, utan att man månar om att alla mår bra på likvärdiga villkor (Hargreaves & Fink, 2004, 2012). Utifrån Yasmins berättelse, är rättvisa något hon månar om, och för att uppnå detta undviker hon att bli för familjär med sina medarbetare.

Med begreppet *mångfald* avser Hargreaves och Fink (2004, 2012) att hållbart ledarskap bygger på att tillvarata mångfald och motverka likriktning. I sitt arbete kommer Yasmin i hög grad i kontakt med och kan främja betydelsen av mångfald. Det ger hon också uttryck för, och ser det som en fördel, men hon ger också exempel på problem som kan uppstå då kulturer möts (se värdegrundsfrågor under rubriken ”Mångfald” ovan). *Möjlighet och lika värde* är en princip som har mycket gemensamt med mångfald. Det handlar om att bejaka och skapa möjligheter för alla individer som ingår i arbetslaget (Hargreaves & Fink, 2008; Wolff, 2015). Mycket av Yasmins arbete går ut på att sammanjämka och förhandla med tanke på medarbetarnas bästa. Ibland ser det också ut som om hon blir tvungen att väga mer eller mindre fördelaktiga alternativ mot varandra, eftersom det inte går att uppnå allt. *Bevarande* betyder att en organisation bara strävar till förändring om det vedertagna inte fungerar, så att förändringar inte blir ett självändamål (Hargreaves & Fink, 2012). I Yasmins fall är förändringar något som hör till vardagen, så bevarande är inte av högsta prioritet. Nedan avslutas artikeln med en reflektion om vad hållbarhet i ledning av en modersmålsenhet sammantaget innebär utifrån informantens berättelse.

Avslutande reflektioner

I den här artikeln valde vi att fokusera på social och kulturell hållbarhet i en skolledarkontext, trots att den dimensionen är sammankopplad med ekologisk och ekonomisk hållbarhet. Även om ekonomiska faktorer starkt påverkar varje skolledares arbete, vilket också framkommer i intervjun med Yasmin, har vi här valt att inte fokusera på dessa frågor. Hela hållbarhetsindelningen kan även kritiseras för att vara artificiell, men eftersom den kulturella och sociala

dimensionen ofta kommer i skymundan, ville vi här särskilt uppmärksamma ledarskap genom den linsen. I vår analys valde vi att utgå från Hargreaves och Finks modell för hållbart ledarskap, väl medvetna om att modellen inte är heltäckande. Den gav oss dock ett redskap, som vi fann användbart i vår analys, och som kunde ge en överblick av en enskild ledares arbetsuppdrag. För att kunna få en mer heltäckande bild av huruvida ett visst skolledarskapsuppdrag är hållbart i ett större sammanhang behövs undersökningar som studerar det aktuella ledarskapsuppdraget mer omfattande och ur fler perspektiv.

I artikeln diskuterar vi hållbarhet utifrån Hargreaves och Finks (2008) moraliska principer djup, bredd, rättvisa, mångfald, och bevarande, samt Wolffs (2015) princip möjlighet och lika värde. Hargreaves och Finks princip längd diskuteras inte, eftersom Yasmins komplexa och delvis självständiga ledarskapsuppdrag är starkt kopplat till hennes personlighet och tysta kunskap och svårt att direkt överföra på någon annan. En sådan funktion som överförbarhet finns inte inbyggd i systemet, trots att det enligt Hargreaves och Fink (2012) utgör kärnan i ett hållbart ledarskap. Vi har inte heller explicit diskuterat Wolffs princip långsamhet, men Yasmins utsagor ger ofta sken av att tiden inte räcker till. Att åtgärda detta skulle också kräva grundläggande omställningar på systemnivå. Utifrån det vi presenterat ovan kan vi konstatera att Yasmins uppdrag åtminstone delvis kan sägas uppfylla principerna för hållbart ledarskap, men uppdraget är ändå inte optimalt hållbart, eftersom det liksom utbildning i allmänhet ser ut att också styras av neoliberala ideal, som står i kontrast till hållbarhetsmålen (jfr Alexidaou & Lundahl, 2016; Hargreaves & Fink, 2004). I hennes arbetsuppgifter förekommer funktioner och rutiner som inte är hållbara, men som hon inte direkt kan påverka på egen hand. Enligt Hargreves och Fink (2004), är ledarskapet centralt i ett hållbart skolsammanhang.

Hållbart skolledarskap innebär att bygga upp processer som i sig är hållbara. Yasmins exempel visar dock tydligt att ledarskapet alltid relaterar till större perspektiv, och handlar om mer än den enskilda ledaren. Utbildningsledarskap handlar också om retorik, policy, läroplaner och ledare på många olika nivåer, och samtidigt också om det konkreta sammanhang ledaren verkar inom (Wolff & Zilliacus, 2021). Ingen bygger ett hållbart ledarskap ensam (Hargreaves & Fink, 2004), och ingen går fri från sitt sammanhang, så som Læssøe (2010, s. 41) konstaterade ”[v]i är alla invävda i den sociala konstruktionen av kulturella normer, diskurser, deltagande förhållningssätt, maktrelationer och copingstrategier”. Den specifika ledarroll som Yasmin har kan göras mer hållbar

genom att faktorer som berör hela organisationen hon verkar inom synliggörs och förändras i en mer hållbar riktning. Yasmins ledarskapsuppdrag kunde därmed diskuteras och utvecklas i hela sitt sammanhang, kanske som en del av en större satsning på hållbarhet i kommunens samtliga skolor. Under sådana villkor blir inte hållbarhet ett dekret som pådyvlas utifrån, utan något som diskuteras fram i en större gemenskap bland ledning, medarbetare, elever, vårdnadshavare och andra med intresse av skolans utveckling.

Som avslutning vill vi hålla fast vid att skapandet av bättre sociala och kulturella förutsättningar i ett enskilt ledarskapsuppdrag inte är något som kan avskrivas som normativt eller negligerbart, utan strukturella förändringar kan anses vara av nöden ur ett större helhetsperspektiv, där såväl individerna som hela den sociala kontexten beaktas. Social och kulturell hållbarhet i en skolkontext handlar i grunden om att skapa likvärdiga möjligheter för alla berörda.

Referenser

Alexiadou, N., & Lundahl, L. (2016). Reforming Swedish education by introduction of quasi-markets and competition. I H. Gunter, E. Grimaldi, D. Hall & R. Serpieri (Red.), *New public management and the reform of education: European lessons for policy and practice* (s. 66–80). Routledge.

Andersen, F. C. (2012). School leadership and multilingualism. *Acta Didactica Norge, 6*(1), Art.16. https://doi.org/10.5617/adno.1085

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–4. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: Introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice and Policy 8*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908080

Caiman, C., Hasslöf, H., Lundegård, I., Malmberg, C., & Urbas, A. (2018). *Hela skolan för hållbar utveckling.* Skolverket.

Chernukha, N., Petrova, M., Vasylieva-Khalatnykova, M., Krupnyk, Z., & Krasilova, Y. (2021). The role of the sociocultural environment of inclusion in the modern educational institution. *International Journal of Higher Education, 3*(10), 211–222. https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p211

Dahl, A. L. (2015). Ethics in sustainability education. I V. W. Thoresen, D. Doyle, J. Klein & R. J. Didham (Red.), *Responsible living: Concepts, education and future perspectives* (s. 27–40). Springer.

Duek, S. (2020). Hur går rektorer vidare i arbetet med nyanlända elever. I U. Blossing (Red.), *Rektor i fokus: Kunskap, värden och verktyg* (s. 283–301). Studentlitteratur.

Döös, M., & Wilhelmson, L. (2021). Fifty-five years of managerial shared leadership research: A review of an empirical field. *Leadership, 17*(6), 715–746. https://doi.org/10.1177/17427150211037809

Eizenberg, E., & Jabareen, Y. (2017). Social sustainability: A new conceptual framework. *Sustainability*, *9*(1), 68. https://doi.org/10.3390/su9010068

Espelund, G. (2021). Lärande för hållbar utveckling Viktigt koncept saknar stöd uppifrån. *Världshorisont 1*(21), 8–10. https://fn.se/aktuellt/varldshorisont/larande-for-hallbar-utveckling-viktigt-koncept-saknar-stod-uppifran/

Fullan, M., Betani, A., & Quinn, J. (2004). New lessons for district wide reform: Effective leadership for change at the district level has 10 crucial components. *Educational Leadership*, *61*(7), 42–46. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396058360.pdf

Hallinger, P., & Suriyankietkaew, S. (2018). Science mapping of the knowledge base on sustainable leadership, 1990–2018. *Sustainability, 10*(12), 4846. https://doi.org/10.3390/su10124846

Hargreaves, A., & Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, *61*(7), 8–13. https://www.ascd.org/el/articles/the-seven-principles-of-sustainable-leadership

Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *Hållbart ledarskap i skolan*. Studentlitteratur.

Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable leadership*. John Wiley & Sons.

Koperna, P. (2019). Sustainable development in school in the context of developing social skills: Practical implications. *Scientific Papers of Silesian University of Technology*. Organization and Management Series no. 141. Silesian University of Technology Publishing House.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, *16*(1), 39–57. https://doi.org/10.1080/13504620903504016

Littig, B., & Grießler, E. (2005). Social sustainability: A catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, *8*(1–2), 45–77. https://doi.org/10.1504/IJSD.2005.007375

Magis, K., & Shinn, C. (2008). Emergent principles of social sustainability. I J. Dillard, V. Dujon & M. C. King (Red.), *Understanding the social dimension of sustainability* (s. 31–60). Routledge.

Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: A model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, *25*(4), 508–531. https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074

RK 2018. *Handlingsplan Agenda 2030, 2018–2020.* Regeringskansliet. Finansdepartementet/Kommunikationsavdelningen.

Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2019). Studiehandledning på modersmål: Studiehandledares positionering och yrkesroll. *Educare, 2019*(3), 49–61. https://doi.org/10.24834/educare

Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (2020). Användning av språkliga resurser i studiehandledning på modersmålet. *Pedagogisk Forskning i Sverige. 25*(2–3), 26–48. https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.02

Roosa, S. A. (2008). *Handbook of sustainable development.* Fairmont Press.

SFS 2010:800. *Skollag.* Ändrad t.o.m. SFS 2021:452. Utbildningsdepartementet.

Skolledarna (2021a). *Skolledarförbundets professionsdeklaration.* Sveriges Skolledarförbund. https://www.skolledarna.se/globalassets/dokument/policydokument/en-ledande-profession.pdf

Skolledarna (2021b). *Sveriges Skolledarförbunds definition av begreppet pedagogiskt ledarskap.* Sveriges Skolledarförbund. https://www.skolledarna.se/globalassets/dokument/policydokument/definition-pedagogiskt-ledarskap.pdf

Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: Att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever.* Skolverket.

Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten: En resurs i lärande och undervisning.* Forskning för skolan. Kunskapsöversikt. Skolverket.

Skolverket (2018b). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet.* Rapport2018.05.16. Skolverket.

Skolverket (2020). *Rektorns ansvar.* Skolverket. https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/rektorns-ansvar

Skolverket (2021). *Gemensamma värderingar viktigt vid delat ledarskap.* Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/gemensamma-varderingar-viktigt-vid-delat-ledarskap

Skott, P. (2022). *Distribuerat ledarskap för hållbar skolutveckling.* Skolverket. https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-

utvarderingar/artiklar-om-forskning/distribuerat-ledarskap-for-hallbar-skolutveckling

Straszer, B., & Wedin, Å. (Red.) (2020). *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola.* Studentlitteratur.

Unesco (2012). *Exploring sustainable development: A multiple-perspective approach.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215431

United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf

Vuorenpää, S., Wolff, L-A., & Sjöblom, P. (2020). Social hållbarhet och scientific literacy i flerspråkiga naturvetenskapsklassrum. *Ainedidaktiikka, 4*(3), 23–40. https://doi.com/10.23988/ad.97377

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk.* Daidalos.

Wedin, Å., & Straszer, B. (2020). Transspråkande som förhållningssätt och praktik. I B. Straszer & Å. Wedin (Red.), *Modersmål, minoriteter och mångfald: I förskola och skola* (s. 255–272). Studentlitteratur.

Wolff, L-A. (2015). Det hållbara ledarskapets komplexitet: En etisk utmaning för utbildningssektorn. I M. Uljens (Red.), *Pedagogiskt ledarskap: Teori, forskning och skolutveckling* (s. 77–102). Åbo Akademi.

Wolff, L-A., & Zilliacus, H. (2021). Pedagogiskt ledarskap och en hållbarare skola. I M. Uljens & A-S. Smeds-Nylund (Red.), *Ledarskap och skolutveckling* (s. 439–460). Studentlitteratur.

Zilliacus, H., & Wolff. L-A. (2021). Climate change and worldview transformation in Finnish education policy. I P. William (Red.), *Oxford research encyclopedia of education.* Oxford University Press.

Kontakt

Boglárka Straszer
bsr@du.se

Sari Vuorenpää
sari.vuorenpaa@specped.su.se

Lili-Ann Wolff
lili-ann.wolff@helsinki.fi

Vänligen citera som:

Straszer, B., Vuorenpää, S., & Wolff, L.-A. (2023). Rektor för modersmålslärare och studiehandledare: Ett komplext skolledaruppdrag i ett hållbarhetsperspektiv. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 403–427). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

ASLA:s skriftserie/ASLA Studies in Applied Linguistics
2023, 30, 428–453
https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

association suédoise
de linguistique appliquée

SweLL: En svensk inlärarkorpus

Gunlög Sundberg[1] & Julia Prentice[2]

[1]Stockholms universitet, [2]Göteborgs universitet

Abstract

Språkbanken lanserade 2021 en ny annoterad digital inlärarkorpus med texter skrivna av inlärare av svenska, SweLL (*Swedish Language Learner corpus*). Syftet med artikeln är att diskutera och ge exempel på hur digitala inlärarkorpusar kan bidra till språkforskningen om inlärares språkanvändning, vilket är en fråga som fått alltmer uppmärksamhet (Le Bruyn & Paquot, 2021; Myles, 2015). Genom att utgå ifrån diskussionen om relationen mellan forskningsfälten LCR (Learner Corpus Research) och SLA (Second Language Acquisition) kommer vi i artikeln att presentera den nya inlärarkorpusen och diskutera några viktiga teoretiska och metodologiska aspekter i samband med dess utveckling (Volodina m.fl., 2019). Vi ger även exempel på några tillämpningar av korpusen genom en explorativ studie av förflyttningsverbkonstruktioner i inlärartexterna. Resultaten på gruppnivå stärker tidigare forskning som visar en överrepresentation av verbkonstruktioner med *gå* hos tidiga inlärare.

Inledning[1]

Språkbanken lanserade 2021 en ny annoterad och sökbar digital inlärarkorpus med texter skrivna av inlärare av svenska, kallad SweLL (*Swedish Language Learner corpus*). Syftet med artikeln är att presentera SweLL-korpusen samt att diskutera och ge exempel på hur digitala inlärarkorpusar kan bidra till forskningen om andraspråksinlärares språkbruk, vilket är en fråga som fått uppmärksamhet alltsedan *International Corpus of Learner English* (ICLE) lanserades för trettio år sedan, 1993 (Granger, 1994). Vi beskriver SweLL-korpusens data och metadata, liksom korpusdesignen och arbetsprocessen. Vi diskuterar också de teoretiska och metodologiska ställningstaganden som ligger bakom korpusens uppbyggnad genom att utgå ifrån diskussionen om mötet mellan forskningsfälten LCR (*Learner Corpus Research*) och SLA (*Second Language Acquisition*) (Granger 2015; 2021; Le Bruyn & Paquot, 2021; Myles, 2015; Tracy-Ventura & Paquot, 2021).

Avslutningsvis ges exempel på hur korpusen kan användas för att beforska förflyttningsverbkonstruktioner hos inlärare av svenska.

SweLL: en korpus med inlärartexter i svenska som andraspråk

En inlärarkorpus är en samling av systematiskt insamlade och digitalt organiserade talade, skrivna eller tecknade texter producerade av språkinlärare i autentiska situationer (och pedagogiska sammanhang kan ses som en sådan autentisk situation). En fördel med digitala textkorpusar är den stora mängden data som görs tillgänglig och sökbar med digitala verktyg. Sökbarheten ökar om korpusen är annoterad, exempelvis genom lingvistisk annotering av ordklasser (parts-of-speech, POS) eller annotering av avvikelser i texten i förhållande till en standardspråklig norm. En av de största annoterade inlärarkorpusarna är ICLE (Granger m.fl., 2020). Den samlar mängder av textdata från högre inlärarnivåer av engelska och är resultatet av flera universitetssamarbeten. Den svenska subkorpusen har samlats in vid Lunds universitet (Swedish advanced learners in the International Corpus of Learner English, SWICLE). På senare år har andra inlärarkorpusar tillkommit, exempelvis Norsk andrespråkskorpus, ASK (Ragnhildstveit, 2018; Tenfjord m.fl., 2006), Falko för tyska (Lüdeling m.fl., 2008) och MERLIN för italienska, tjeckiska och tyska. Många av dem innehåller inlärartexter skrivna i testsituationer, bedömda utifrån den europeiska referensramens nivåer (Skolverket, 2007). Tidigare värdefulla insatser har också gjorts i den svenska kontexten. ASU-korpusen (Hammarberg, 2010), dokumenterade vuxna inlärares longitudinella språkutveckling, CrossCheck-korpusen användes för grammatikverktyget Granska (Lindberg & Eriksson, 2004) och Tisuskorpusen innehåller 105 texter från Test i svenska för universitetsstudier (Volodina m.fl., 2016). Dessa korpusar är dock inte sökbara på samma sätt som SweLL-korpusen.

SweLL har sitt ursprung i ett infrastrukturprojekt (2017–2020) på Språkbanken vid Göteborgs universitet i samarbete med universiteten i Stockholm, Uppsala och Umeå (RJ IN16-0464:1). Uppbyggnaden av en inlärarkorpus kräver en bred språkvetenskaplig och språkteknologisk expertis. I vår projektgrupp inom SweLL har andraspråksforskare, datalingvister, didaktiker/pedagoger, språkvårdare och systemutvecklare deltagit i utvecklingen av korpusen och av en ny digital plattform, Svala, för annoteringsarbetet.

Data och metadata

SweLL-korpusen är tillgänglig som en skyddad korpus med lösenord på Språkbanken vid Göteborgs universitet (Språkbanken). SweLL ligger tillsammans med andra korpusar i sökverktyget Korp (Borin m.fl., 2012). Totalt finns idag cirka 1 200 inlärartexter att tillgå under avdelningen L2 Korp (cirka 477 K token). Av dessa är 502 texter hittills annoterade inom SweLL-projektet och sökbara i Korp i en extra genomarbetad standard vad gäller insamling och uppmärkning av data och metadata samt manuellt annoterade avvikelser (cirka 148 K token och knappt 8 000 meningar). Det är dessa data som utgör underlag för denna artikel.

En större digital inlärarkorpus kännetecknas av att data möjliggör undersökning av ett brett urval forskningsfrågor, varvid balans och representativitet hos data är värden som eftersträvas (Gilquin, 2015; Granger, 2009; Lozano & Mendikoetxea, 2013, s. 76). Texterna i SweLL är insamlade från olika utbildningar över hela Sverige under åren 2017–2020: kurser i svenska för invandrare (sfi), kurser i svenska som andraspråk (sva) inom grundläggande vuxenutbildning (dit elever kan fortsätta efter sfi) och gymnasiet i både ungdomsskolan och vuxenutbildningen, samt från kurser på universitetet. Urvalet representerar således inlärare över 16 år på olika nivåer inom det svenska utbildningssystemet. Texterna är skrivna på plats i skolan/på universitetet och är organiserade utifrån de kurser eller färdighetsprov som inlärarna deltog i vid textinsamlingen. De kategoriseras i tre sökbara nivåer. *Nybörjare* är elever på olika kurser i sfi. Termen *Fortsättning* används i korpusen om texter från elever i sva i grundläggande vuxenutbildning. *Avancerad* är elever i sva på gymnasieskolan och på universitetet (se Tabell 1).[2]

Tabell 1. Antal (n) och andel (%) texter samt token på olika färdighetsnivåer i SweLL original, dvs. inlärarnas ursprungstexter

Färdighetsnivåer	Texter		Token	
	n	%	n	%
Nybörjare	289	58	42 558	29
Fortsättning	45	9	16 277	11
Avancerad	168	33	89 007	60
Totalt	**502**	**100**	**147 842**	**100**

Tyvärr är andelen på fortsättningsnivå få på grund av problem med textinsamling under pandemin, däremot är andelen nybörjartexter hög (58 %) vilket är ovanligt i korpussammanhang (t.ex. Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 410). Å andra sidan är

fallet det omvända vad gäller andel token (29 %), då nybörjartexterna ofta är korta.

Det bör alltså noteras att indelningen i färdighetsnivåerna Nybörjare, Fortsättning och Avancerad är direkt knuten till kursnivåer och bedömningar i den svenska utbildningskontexten. ”De svenska kurs- och ämnesplanerna i sfi /…/ tar sin utgångspunkt i referensramen” (Skolverket, 2023), men i dagsläget finns ingen systematisk standardsättning gjord som placerar det svenska systemet för kurser och färdighetsnivåer i svenska som andraspråk i förhållande till nivåerna A1–C2 i den europeiska referensramen, GERS, eller till andra internationella språkskalor. Kategoriseringar av språkfärdighetsnivåer skiljer sig mellan inlärarkorpusar, och då utvecklingsnivåer mellan inlärare jämförs är tydliga definitioner och gemensam standardsättning en viktig förutsättning (Carlsen, 2012).

Utifrån SweLL-korpusen kan exempelvis även frågor om andraspråkstexters intertextualitet eller skrivuppgiftens och textgenrens påverkan på språket i texterna undersökas. Det finns metadata om 44 olika skrivuppgifter, om texttyper, tid, betygsättning och hjälpmedel. Ungefär hälften av de 502 texterna är skrivna som formativa uppgifter i skolan medan den andra hälften utgör inplacerings- eller slutprov. I många inlärarkorpusar är argumenterande texttyper vanligast (Gilquin, 2015, s. 12), så även i SweLL (drygt 200 texter). Men även beskrivande, resonerande, utredande, berättande, instruerande och sammanfattande texter finns representerade, här listade i fallande ordning. Korpusen innehåller även longitudinella data då vissa elever bidragit med mellan två och fyra texter under en kurs. De 502 texterna är skrivna av 451 olika inlärare. Detta möjliggör studier av såväl språklig variation kopplad till texttyper som individuell variation och utveckling över tid, något som efterfrågas av korpusforskare, bland annat för att kunna validera tendenser på gruppnivå (Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 415).

Andraspråksforskare undersöker dessutom ofta samband mellan språkanvändning och faktorer hos inläraren, exempelvis biologiska, sociala eller språkliga faktorer som kan förklara den stora variationen i språkbruket (Wulff & Gries, 2021, s. 193). Forskare inom LCR (*Learner Corpus Research*) betonar vikten av transparens och noggrannhet vid insamling av metadata om inlärare för att jämförelser mellan korpusdata ska vara möjliga (Gilquin, 2015; Granger, 2002, s. 9). Bakgrundsvariabler för inlärarna samlades inom SweLL-projektet in på en

metadatablankett (på flera olika språk). Här finns uppgifter om ålder i femårsintervall (alla skribenter är över 16 år, cirka hälften under och hälften över 30 år), kön (63 % är kvinnor, vilket ungefär återspeglar fördelningen i utbildningarna (Skolverket, 2019)), tid i Sverige (63 % har bott i Sverige 0–3 år), och dessutom utbildningsbakgrund i antal år både i och utanför Sverige. Uppgifterna ger möjlighet att använda en flerfaktoriell design för att skapa subkorpusar, dvs. att välja ut delar av materialet utifrån en specifik frågeställning. I tabell 2 illustreras exempelvis data om hur man kan kombinera inlärares färdighetsnivå och utbildningsnivå. De flesta inlärare är högutbildade, men det finns även 90 texter (20 %) från inlärare som endast gått i skolan upp till nio år.

Tabell 2. Antal (n) inlärartexter på tre färdighetsnivåer relaterat till utbildningsbakgrund i antal år (grupp 1-4) i SweLL

		Nybörjare	**Fortsättning**	**Avancerad**	**Totalt**
År	Grupp	n	n	n	
0-6	1	10	10	14	**34**
7-9	2	38	13	5	**56**
10-13	3	77	8	70	**155**
14	4	164	14	79	**257**
Totalt		**289**	**45**	**168**	**502**

En vanlig fråga i andraspråksforskning handlar om påverkan från inlärares förstaspråk, transfer (Jarvis, 2017). Därför finns uppgifter om inlärarnas språkbakgrund, språkanvändning, tid i Sverige samt hur inlärningen i svenska gått till. När det gäller inlärarnas språkliga bakgrund finns 50–60 olika språk representerade enligt den beteckning som inlärarna själva angav. 21 % angav att de hade två eller flera förstaspråk. Det vanligaste förstaspråket är arabiska (94 talare), följt av engelska (48), dari/persiska (45) och spanska (33). Detta speglar situationen på utbildningen i sfi under tiden för korpusinsamling, då arabiska stod för cirka 36 % av förstaspråken och elever från Syrien och Irak var en stor elevgrupp (Skolverket, 2019). Inlärarna fick även uppge sitt bästa skriftspråk, och här återkom huvudsakligen stora språk: arabiska (154), engelska (92) och dari/persiska (66). Detta antyder att skolspråket kan skilja sig från förstaspråket, vilket är en viktig bakgrundsuppgift att registrera, särskilt om man studerar frågor om tvärspråkligt inflytande hos flerspråkiga användare (Gujord, 2020).

Korpusdesign och digitala verktyg

Inlärarkorpusar kan annoteras i förhållande till olika forskningsintressen i andrapråksfältet. Annotering innebär att korpusen taggas, automatiskt eller manuellt, utifrån förutbestämda kategorier, vilket ger möjligheter till sökningar i

stora material. Det kan gälla ordklasser (parts of speech, POS), pragmatiska fenomen som diskurspartiklar, syntaktiska grupperingar som nominalfraser och lexikogrammatiska konstruktioner (parsning) eller språkliga avvikelser i inlärarspråket. Uppbyggnaden och designen av en inlärarkorpus kräver därför mycket manuellt arbete och många beslut. Här ger vi kort några exempel på arbetsprocessen i SweLL, vars principer även finns beskrivna i ett antal ”guidelines” (Rudebeck & Sundberg, 2021; Rudebeck m.fl., 2021).

Sedan inlärartexterna transkriberats, digitaliserats och tokeniserats för att göra dem sökbara, har samtliga texter pseudonymiserats i enlighet med GDPR så att ingen skribent ska kunna identifieras (Volodina m.fl., 2019). SweLL har utvecklat nya verktyg för processen med textarbetet (annoteringen), dels en portal för statistik, dels en digital plattform för parallell texthantering, kallad Svala (Wirén m.fl., 2019). Svala har underlättat och effektiviserat arbetet med texterna, främst normaliseringen och det manuella arbetet med att identifiera språkliga avvikelser i förhållande till en svensk standard för skrivna texter. Texterna finns alltså i två parallella versioner, dvs. inlärarens text (SweLL original) och en rekonstruerad (normaliserad) version (SweLL target). Den rekonstruerade texten utgör en målhypotes, som är ett begrepp som används inom LCR (*target hypothesis*, Lüdeling & Hirschmann, 2015). De två texterna gör det möjligt att visualisera och markera eventuella avvikelser mellan inlärartexten och den mer standardlika textversionen. Avvikelser kan exempelvis gälla ortografi, interpunktion, morfologi, ordförråd eller syntax (se Figur 1). Dessa kan utgöra utgångspunkt för studier exempelvis av ordföljd eller ordförråd hos inlärare i förhållande till en målhypotes. Andra studier kan utgå enbart från inlärarnas originaltexter.

Figur 1. Exempel på avvikelser mellan originaltext och måltext i SweLL

Textnivå	Originaltext (SweLL original)	Måltext (SweLL target)
ortografi	*24 åringar, på Måndag*	*24-åringar, på måndag*
morfologi	*den buss, har kommat att bli*	*bussen, har blivit*
interpunktion	*5.5 procent*	*5,5 procent*
ordförråd	*Internet uppmanar…,* *tid att stå still*	*Internet utmanar…,* *tid att stanna upp*
syntax	*I texten sägs det av henne…,* *litteraturverket*	*I texten säger hon…,* *litterära verket*

En viktig metodologisk princip i arbetet med en rekonstruktion av texten har varit att se originaltexten som en helhet och försöka förstå och tolka texten i förhållande till den skrivuppgift som gavs (Rudebeck m.fl., 2021). Denna arbetsprincip ska balanseras mot närheten till vedertagna svenska textnormer.

Arbetet har därför gjorts på flera textnivåer samtidigt. För att säkra reliabiliteten utfördes arbetet av en liten grupp med kompletterande expertkunskaper i såväl språkstruktur och svenska skriftnormer som av andraspråksskribenter i forskning och undervisning. I de flesta fall har det inte varit svårt att enas om en standardlik variant, medan andra fall krävt tolkningar och antaganden om texten som helhet (Rudebeck m.fl., 2021). Ett exempel är originalmeningen *Firsta gång såg jag henne i gymnastik sckola*. Av textsammanhanget framgår att skribenten menar *gymnasieskolan*, inte *gymnastikskolan*. Men i andra sammanhang är det inte lika enkelt att välja vilket alternativ som passar bäst och då måste ett alternativ väljas:

> Originalmening: *Och det finns olika former av svarta tjänster exempelvis av detta är svartjobb, svart hyra och svartmarknad.*
>
> Målhypotes 1: Och det finns olika former av svarta tjänster, exempelvis svartjobb, svart hyra och svartmarknad.
>
> Målhypotes 2: Och det finns olika former av svarta tjänster. Exempel på detta är svartjobb, svart hyra och svartmarknad.

Syftet med rekonstruktionen är att göra texterna sökbara för forskning och undervisning. Den rekonstruerade textversionen ses därför som data för metodologiska syften, inte som en ”ny inlärartext” (Rudebeck & Sundberg, u.u.; Tenfjord m.fl., 2009).

Liksom i andra inlärarkorpusar, exempelvis ASK, Falko, MERLIN, har även i SweLL en manuell annotering gjorts av avvikelserna mellan inlärartexten och den rekonstruerade texten, vilket gör inlärarkorpusen sökbar utifrån specifika drag knutna till andraspråksanvändning. Den etablerade termen för detta inom LCR är felannotering (eng. *error annotation*). I SweLL infördes begreppet *korrannotering* (*correction annotation*) (Rudebeck & Sundberg, 2021) för att signalera att annoteringen av avvikelser ska ses som en del av den korpuslingvistiska metoden, som en tolkning eller första analys i förhållande till externa kriterier, där ansvaret för tolkningen ligger hos den som annoterar texten, inte hos inläraren.

Avvikelserna kategoriseras och benämns utifrån en vald tagguppsättning. SweLL har 31 korrtaggar som ingår i fem huvudgrupper. (För en lista på den kompletta taxonomin, se Rudebeck & Sundberg, 2021.)[3] I tabell 3 listas varje huvudgrupp av avvikelser utifrån antal korrtaggar som markerats i SweLLs inlärartexter. Flest avvikelser gäller morfologiska problem kopplade till nominalfrasen (*M-Def* bestämdhet, *M-Num* numerus) och avvikelser vad gäller verbmorfologi (*M-Verb*).

Dessutom återfinns problem med syntaxen i fras, sats och mening; det kan saknas syntaktiska komponenter (S-M, *syntax missing*) eller vara för många (S-R, *syntax redundant*). När det gäller ordförrådet är avvikelser i ordvalet vanligast (L-W), *lexicon wrong*). En sjätte mindre grupp kallas konsekvensfel (C, *consistency*). Den används då ändringar i texten görs som en konsekvens av andra ändringar utan att det ska ses som en avvikelse i inlärarens originaltext. Frasen *det är ärendet* blir i måltexten *den här saken*. Ordet *ärendet* markeras i detta fall som L-W (*lexicon wrong*), medan bytet till *den* blir en konsekvensändring (C) på grund av ändrat genus.

Tabell 3. Antal (n) avvikelser i korrannoteringen per huvudgrupp och de 10 korrtaggar som förekommer fler än 1 000 gånger i SweLL target (av totalt 31 korrtaggar)

Huvudgrupper	Antal korrtaggar	Fler än 1 000 fall
	n	
Morfologi (M)	8 006	M-Def, M-Verb, M-Num
Syntax (S)	7 696	S-M, S-R, S-Clause
Ordförråd (L)	4 875	L-W
Ortografi (O)	4 381	O
Interpunktion (P)	2 754	P-M
Konsekvenser (C)	1 208	C

Att de parallella rekonstruerade textversionerna i Svala är fristående från den manuella korrannoteringen gör det möjligt för andra forskare att använda särskilt anpassade tagguppsättningar för sina egna syften (Rudebeck & Sundberg, 2021).

Svenska som andraspråk och Learner corpus research (LCR)

Svensk andraspråksforskning har hittills utnyttjat de metodologiska möjligheter som utvecklats inom inlärarkorpusforskningen i relativt liten utsträckning. I det avseendet kan det interdisciplinära samarbetet inom SweLL-projektet och korpusen i sig sägas bidra till att de metodologiska framstegen inom LCR kommer andraspråksforskningen tillgodo. När det gäller engelskan började vissa forskare tidigt att använda sig av inlärarkorpusdata (t.ex. Marsden m.fl., 2003), samtidigt som de också kritiskt diskuterat förhållandet mellan fälten (t.ex. Myles 2015, 2021). På senare år har inlärarkorpusbaserade studier inom SLA ökat, både när det gäller engelska och andra inlärarspråk (t.ex. Hirschmann m.fl., 2013; Ionin & Díez-Bedmar, 2021; Lozano & Díaz-Negrillo, 2019; Thewissen, 2013). Ett nordiskt exempel är studierna om tvärspråkligt inflytande (L1 transfer) på olika språkliga strukturer och språkinlärningsmönster i andraspråksnorska utifrån ASK-korpusen (Golden m.fl., 2017).

En av anledningarna till att forskare inom SLA och LCR inte självklart anser sig tillhöra samma fält är enligt Granger (2021, s. 243) att de från början kan sägas komma från 'olika världar'. LCR har snarare sitt ursprung i korpuslingvistiken än i andraspråksforskningen. De första datoriserade samlingarna av inlärarspråk sågs som komplement till redan existerande korpusar i syfte att göra dessa mer användbara för forskning inom tillämpad lingvistik och inte minst när det gällde studier som fokuserade på språkundervisning (Granger 1993; Le Bruyn & Paquot, 2021, s. 1). Det senare har varit huvudfokus för forskning som befattar sig med design, utveckling och användning av inlärarkorpusar, medan andraspråksfältet i stort länge har ägnat sig åt olika teoridrivna undersökningar, i syfte att söka svar på vilka faktorer som påverkar utvecklingen av ett andraspråk och på vilka sätt. Idag är skiljelinjen mellan tillämpad och teoridriven SLA inte lika tydlig, vilket också ligger i linje med att LCR och SLA har börjat närma sig varandra (Le Bruyn & Paquot, 2021, s. 2). Man kan också se en ökad användning av korpuslingvistiska metoder mer allmänt, inte minst i samband med bruksbaserad forskning inom andraspråks- och flerspråkighetsfältet (jfr Tomasello, 2003). Från ett bruksbaserat perspektiv krävs dock inte bara inlärarkorpusar för att studera användning av olika språkliga mönster i andraspråket, utan "…the analysis of large corpora of everyday usage like the *British National Corpus (BNC)* and the *Corpus of Contemporary American English (COCA)* is a necessary adjunct in order to get a picture of typical language experience which serves learners as their evidence for learning…" (Ellis m.fl., 2015, s. 358). Även SweLL-korpusen har potentialen att spela en roll i den bruksbaserade flerspråkighetsforskningen. Möjligheten att studera och jämföra inlärares användning av olika typer av språkliga mönster i olika subkorpusar, exempelvis på olika färdighetsnivåer, utifrån språklig bakgrund eller annan metadata, öppnar för att studera språkbruket bland (olika grupper av) inlärare av svenska från en rad relevanta perspektiv (se vidare i diskussionen).

Teoretiska och metodologiska skiljelinjer

Studier baserade på inlärarkorpusar har ibland kritiserats för att vara rent deskriptiva och bristfälligt förankrade i aktuella teorier om andraspråksinlärning och utveckling (Myles 2021, s. 258). Många andraspråksforskare har exempelvis problematiserat det starka fokus som LCR har lagt på felanalys och felannotering av inlärartexter. Felbegreppet, och därmed identifieringen och analysen av avvikelser i inlärarspråket i förhållande till en målspråksnorm anses av många felaktigt förknippas med interimspråkets utveckling och systematik (jfr Bley-Vroman, 1983; Tenfjord m.fl., 2006, 2009). Detta har varit svårt att förena med

det metodologiska fokuset inom LCR, där *fel* används som en deskriptiv kategori i analysen och annoteringen av inlärardata som visar på vilka sätt inlärares språkliga produktion skiljer sig från en standardnorm av ett givet språk. Syftet är ofta att identifiera fokusområden för exempelvis läromedel och undervisning.

Inlärarkorpusar är också ofta designade på ett sätt som gör det svårt att studera utveckling i andraspråket, då de vanligtvis innehåller data som endast möjliggör tvärsektionella (pseudolongitudinella) studier, dvs. jämförelser mellan inlärargrupper på olika färdighetsnivåer. För att följa inlärares utveckling på andraspråket vill SLA-forskaren helst studera longitudinella data från samma inlärare. Även kvaliteten på metadata är av stor betydelse för forskare som studerar andraspråksanvändning samt vilka olika faktorer som påverkar den och på vilka sätt (jfr Granger, 2021). Forskare inom LCR däremot ser en stor fördel i möjligheten att analysera stora mängder systematiserade, autentiska och sökbara andraspråksdata och har i sin tur kritiserat andraspråksforskningen för att basera många av sina slutsatser på småskaliga studier och icke-autentiskt material (Granger, 2021, s. 244, 247). Dessa metodologiska brister har även uppmärksammats av andraspråksforskare när det gäller studier om transfer och tvärspråkligt inflytande. Jarvis (2000) har efterlyst studier på mer komplexa data för att kunna ta hänsyn till ”at least 3 potential effects of L1 influence: (a) intra-L1-group similarities, (b) inter-L1-group differences, and (c) L1-IL performance similarities” (Jarvis, 2000, s. 245). Dessa minimala metodologiska krav, menar Jarvis, är nödvändiga för att öka jämförbarheten och därmed generaliserbarheten av studierna av L1-påverkan och samverkan med andra faktorer, som till viss del än idag präglas av motstridiga resultat (Jarvis, 2000, s. 246–248). Jarvis har dessutom framhävt vikten av studier som inkluderar inlärargrupper med olika språklig bakgrund för att kunna identifiera tvärspråkligt inflytande som beror på andra faktorer än fonologiska eller grammatiska, såsom konceptuella eller pragmatiska (Jarvis, 2017, s. 25).

Överlappande intressen

SLA:s och LCR:s gemensamma intresse av att beskriva, analysera och förklara de språkliga drag som utmärker andraspråksproduktion lär i slutändan väga tyngre än det som skiljer forskningstraditionerna åt. Implikationer för undervisningen och undervisningsmaterial har också alltid varit ett intresse inom flera grenar av SLA, och texter som produceras av inlärare inom olika undervisningskontexter lär vara bland de mest använda datatyperna inom fältet. Även om alla korpusar inte lämpar sig för att studera alla typer av frågor som en andraspråksforskare

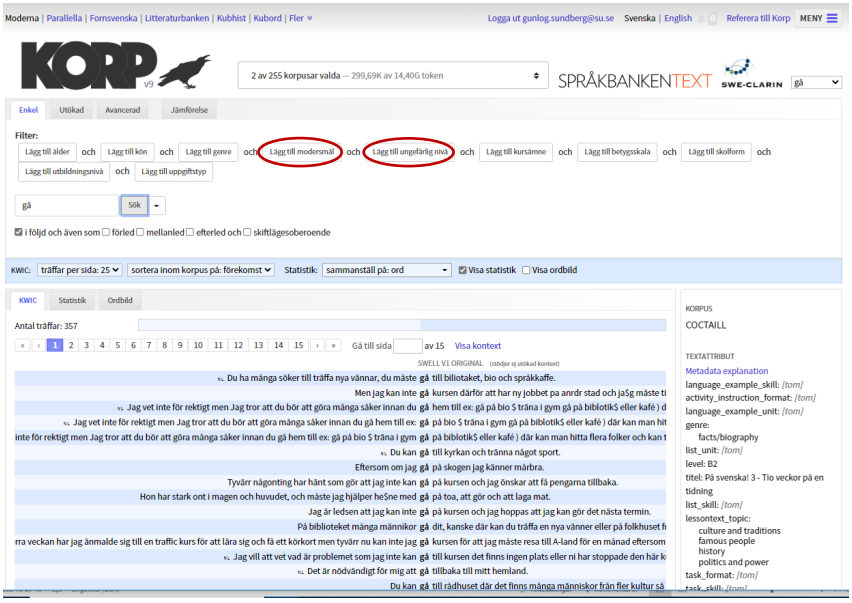
kan vilja ställa, finns det stor potential i de korpuslingvistiska metoder som LCR tillhandahåller för studier som baseras på större datamängder. Metoderna inom LCR har också utvecklats, delvis utifrån teoretiska och metodologiska diskussioner i andraspråksforskningen. Exempelvis innefattar den senaste versionen av Grangers (2015) *Contrastive Interlanguage Analysis* (CIA) möjligheten att använda sig av andra varieteter för jämförelse än just standardspråk som producerats av förstaspråkstalare, vilket också ligger i linje med den kritiska diskussionen om L1- och enspråkighetsnormer (Ortega, 2019). Thewissen (2015) har utvecklat vad hon kallar *Potential Occasion Analysis* (POA, jfr *Obligatory Occasion Analysis*, Brown, 1973), en korpuslingvistisk metod som baseras både på ordklasstaggning och felannotering och därmed tar både fel(kategorier) och möjliga kontexter för dessa i beaktande (Thewissen, 2015, s. 133). Detta angreppssätt gör det möjligt att kvantifiera både målspråksenlig och avvikande användning av språkliga strukturer i inlärarkorpusar. Ett sätt att välja ut korpusdata för sådana specifika syften är att skapa subkorpusar och jämföra dem utifrån en specifik frågeställning. Detta görs med hjälp av befintliga metadata – vilket, återigen, ställer krav på korpusens design (Granger, 2021, s. 247).

I skrivande stund finns det en rad exempel på användning av inlärarkorpusar inom andraspråksforskningen och den ledande forskningen är idag väl förankrad i teorier om flerspråkighet och andraspråksinlärning. Integrationen av SLA-teori och LCR-metoder får också allt större genomslag i litteraturen, där studier exempelvis presenteras i handböcker och samlingsvolymer (t.ex. Granger m.fl., 2015; Le Bruyn & Paquot, 2021; Tracy-Ventura & Paquot, 2021).

Exempel på tillämpning – förflyttningsverb i svenska inlärartexter

Med lanseringen av SweLL-korpusen finns det nya möjligheter att undersöka språkliga drag i inlärares svenska texter i större skala och med hjälp av systematiska sökningar. Som nämndes inledningsvis är korpusen integrerad i sökverktyget Korp. En fördel med detta är att man kan genomföra samma sökning i SweLL som i andra korpusar, och därigenom utföra analyser och jämförelser med stora textmaterial. Det är också möjligt att skapa olika subkorpusar inom SweLL och jämföra dem – om man exempelvis vill jämföra skribenter med olika förstaspråk eller på olika färdighetsnivåer. Detta görs genom att man använder sig av olika filtreringsalternativ i Korp (se Figur 2).

Figur 2. Sökgränssnitt för SweLL i Korp



Detta angreppssätt har vi tillämpat i exempelstudien i följande avsnitt. Vi jämför där inlärares användning av svenska förflyttningsverb i olika subkorpusar baserad på (ungefärlig) färdighetsnivå.

Att undersöka användningen av förflyttningsverb i SweLL

I den här delen av artikeln illustrerar vi hur data från korpusen kan användas för studiet av svenska som andraspråk. Den enskilda korrtagg (av de 31 olika) som använts mest för att markera avvikelser mellan inlärartexter och en rekonstruerad textversion är L-W (*lexicon wrong*), som är en av kategorierna för avvikelser inom ordförrådet. Den har använts 3 442 gånger och ordförrådet lockar därför till en fördjupad analys. Utvecklingen av verblexikon har tidigare studerats i svenskan företrädesvis i inlärares talspråk (se nedan), och en relevant fråga är om samma mönster kan påvisas i skriftspråket på gruppnivå då analysen kan baseras på större mängder data. I denna explorativa studie kommer vi därför att med ett korpusbaserat angreppssätt undersöka några aspekter av förflyttningsverb, särskilt *gå* och *åka,* men även *komma*.

Varför är det intressant att studera förflyttningskonstruktioner?

Verbkonstruktioner utgör satsens kärna, skapar struktur i svenska satser och driver därmed inlärarens grammatiska utveckling framåt på flera språkliga nivåer. Därför är sådana konstruktioner extra intressanta för andraspråksforskare. Vi vet dessutom att förflyttningsverb som *gå* och *komma* är bland de vanligaste nukleära

lexikala verben i ett stort antal språk; de behövs för att uttrycka grundläggande handlingar. Kotsinas (1982) räknar med fyra grundbetydelser för förflyttning i sin klassiska avhandlingsstudie av talspråkets utveckling hos sex andraspråkstalare: *komma*, *gå*, *åka* och *promenera*. I det svenska språket är subjektförflyttningsverb vanligast, oftast intransitiva (Viberg, 2004, s. 205). Ett exempel från SweLL-korpusen får illustrera en oproblematisk lexikal användning i en text på nybörjarnivå: /.../ *ibland jag läsa en bok eller gå i skogen i närheten*. Ett exempel på en avvikelse på avancerad nivå visar den begränsade semantiska användningen av förflyttningsverbet *gå* i svenska språket, *storebor sager till lillebror att man går till Nagijala när man dör*. Sådana avvikelser kännetecknar inlärarspråket under tiden som ordförrådet utvecklas. Viberg visar i studier av talspråk hur barn med svenska som andraspråk överanvänder *gå* upp till årskurs 4, medan *åka* underanvänds i samma grupp jämfört med barn som har svenska som modersmål (1992, 2004).

Verbet *gå* kan kombineras med en mängd olika partiklar på svenska, och att förflyttningsverben används innovativt och produktivt visar även Olofsson (2018), även om det inte gäller andraspråkssvenska. När det gäller tidigare korpusbaserade studier av verbinlärning i engelska inlärartexter, så visar Römer (2019) hur verb-argument-konstruktioner (VAC) blir alltmer varierade, abstrakta och produktiva på högre inlärarnivåer. *Go* är det fjärde vanligaste verblemmat, efter *be*, *have* och *do*, i studien av över 68 000 inlärartexter på olika nivåer.

I denna korpusbaserade explorativa studie ställer vi oss därför följande fråga: Hur kan användningen av förflyttningsverbkonstruktioner, särskilt *gå* och *åka*, beskrivas på gruppnivå i texter av inlärare som kategoriserats som nybörjare, fortsättare och avancerade i SweLL-korpusen?

Metodologiska aspekter

I denna studie jämför vi tvärsektionellt olika inlärargrupper med utgångspunkt i 451 olika inlärare och 502 texter från SweLL (se Tabell 1). En viktig utgångspunkt för att göra inlärarna rättvisa är att studera såväl inlärarnas oproblematiska verbanvändning i texterna som att studera avvikelser (Thewissen, 2013). Härvidlag spelar alltså både originaltexten och den rekonstruerade textversionen viktiga roller för olika typer av analyser. En annan utgångspunkt är förflyttningsverbens användning utifrån olika aspekter: Man kan exempelvis beskriva användningen av förflyttningsverb 1) generellt på olika inlärarnivåer, 2) i förhållande till metadata om skrivuppgiften och textuella faktorer, såsom

texttyper eller 3) i förhållande till metadata om inlärarna, såsom språklig bakgrund eller utbildningsbakgrund. För vår analys nedan jämför vi data utifrån den första av dessa aspekter, alltså utan att titta närmare på metadata annat än inlärarnivå.

Resultat - förflyttningsverb i svenska inlärartexter

Resultaten bygger på sökningar i SweLL-korpusen i Korp på Språkbanken.[4] Den relativa frekvensen av verben *komma*, *gå* och *åka* per 10 000 token i originaltexterna inom varje inlärargrupp visas i tabell 4. Signifikanta skillnader mellan grupperna på nybörjarnivå och avancerad nivå kan påvisas för alla verb, (se slutnot 5).

Tabell 4. Den relativa frekvensen per delkorpus och totalt för verben *komma*, *gå* och *åka* (lemma per 10 000 token) i texter hos grupper av inlärare på tre färdighetsnivåer i SweLL original. Absolut frekvens anges inom parentes. Signifikansprövning, se slutnot 5

	Nybörjare	Fortsättning	Avancerade	Totalt
komma	48,6 (207)	47,9 (78)	37,4 (333)	**41,8 (618)**
gå	63,2 (269)	64,5 (105)	17,3 (154)	**35,7 (528)**
åka	19,7 (84)	14,1 (23)	1,2 (11)	**8,0 (118)**

Vi kan se att *komma* är vanligt på alla nivåer, samtidigt som *gå* används flitigast av Nybörjare och elever på Fortsättningsnivå medan användningen sjunker på Avancerad nivå (17,3 fall per 10 000 token). Detta gäller även *åka*. Dessa resultat kräver dock en fortsatt analys för att vi ska förstå de mönster som framträder. Om vi tittar närmare på inlärarnas meningar i Korp förstår vi att särskilt verbet *komma* används i en mängd sammanhang där det inte uttrycker förflyttning. Det gäller framför allt *komma* som hjälpverb i futurala verbkonstruktioner (exempelvis meningen *Det som vi alldrik kommer att veta*), men även vissa exempel med *gå* (exempelvis meningen *Serien går på SVT Play*). Om man vill ta fram en subkorpus med enbart förflyttningskonstruktioner krävs därför en kvalitativ analys av alla fall. Den relativa frekvensen som mått i en tvärsektionell studie kan säga något om tendenser i materialet, och i samtliga fall finner vi statistiskt signifikanta skillnader mellan nybörjare och avancerade inlärare, och för verben *gå* och *åka* även mellan dem på fortsättningsnivå och avancerad nivå (se slutnot 5). Samtidigt kan den individuella variationen vara stor. Om vi söker på *essay ID* så finner vi att endast 3 texter på nybörjarnivå (av 289 texter, se Tabell 1) har fler än fem fall av *gå* i samma text. På fortsättningsnivå gäller det 5 texter (av 45) och på avancerad nivå en text (av 168). För *åka* gäller att 2 texter på nybörjarnivå har fler än fem fall i samma text. Det visar att spridningen över inlärarnas alla texter måste anses som god.

I ett nästa steg kan vi jämföra originaltexter med måltexter för att se vilka användningar inlärarna klarar av utan problem. I tabell 5 illustreras hur stor andel av det totala antalet *gå* och *åka* som används utan problem, dvs. utan att någon avvikelse markeras i måltexten. Det bör betonas att antalet inlärartexter på fortsättningsnivån är lågt, som tidigare påpekats. Vi kan se en tydlig förändring mot en hög grad av oproblematiska användningar av *gå* och *åka* på avancerad nivå. I detta fall är skillnaderna mellan både nybörjare och fortsättning gentemot avancerade statistiskt signifikanta vad gäller *gå*, men inte för *åka* (se slutnot 6).

Tabell 5. Andel (%) och antal (n) *oproblematiska användningar* per delkorpus och totalt av verben *gå* och *åka* i texter hos grupper av inlärare på tre färdighetsnivåer i SweLL. Jämförelse av SweLL original och target. Absolut frekvens anges inom parentes. Signifikansprövning, se slutnot 6

	Nybörjare	**Fortsättning**	**Avancerade**	**Totalt**
	% (n)	% (n)	% (n)	**% (n)**
gå	68,8 (185)	62,94 (66)	87,7 (135)	**73,1 (386 av 528)**
åka	73,8 (62)	65,27 (15)	90,9(10)	**73,7 (87 av 118)**

En intressant fråga för forskare och pedagoger är vidare vilka olika typer av avvikelser från en skriftspråklig standardnorm som uppträder i inlärarnas verbanvändning. Kan korrtaggarna säga något om de problem som är vanligast på olika nivåer? Resultatet från analysen av korrtaggar vid verben *gå* och *åka* återfinns i tabell 6.

Tabell 6. Vanligaste typer och antal (n) korrtaggar vid verben *gå* och *åka* i texter hos grupper av inlärare på tre färdighetsnivåer i SweLL Target (L-W *lexicon wrong*, M-V *morphology verb*, S-fin V *syntax finite verb*, *S-clause*)

	Korrtagg	**Nybörjare**	**Fortsättning**	**Avancerade**
		n	*n*	*n*
gå	L-W	46	18	8
	M-V	27	13	4
	S-finV	7	5	2
åka	L-W	2	1	0
	M-V	8	7	1
	S-clause	5	0	0

Resultaten visar en avvikande användning av verbet *gå*, särskilt på nybörjarnivå, och särskilt vad gäller ordvalet (46 L-W av totalt 72 L-W). Jämför man frekvensen av lexikala avvikelser av verbet *gå* på nybörjarnivå (46 LW, se Tabell 6, av 269 fall, se Tabell 4, 17 %) i förhållande till den avancerade nivån (8 LW av 154 fall, 5 %), syns alltså en viss överrepresentation av *gå* i nybörjartexterna, så som

tidigare studier av svenska verb visat (Kotsinas, 1982; Viberg, 2004). Då det gäller verbet *åka* är det istället morfologiska problem som överväger (M-V).

I tabell 7 visas slutligen vilka målhypoteser som föreslås i SweLL target i stället för *gå* då korrtaggen L-W använts. Det visar sig att *åka* är den vanligaste ersättaren både på nybörjarnivå och på fortsättningsnivå, alltså konstruktioner som visar på en överrepresentation av *gå* och en underrepresentation av verbet *åka*.

Tabell 7. Målhypoteser och antal (n) korrigeringar för lemmat *gå* med korrtaggen L-W (*lexicon wrong*) i SweLL target

	Nybörjare	**Fortsättning**	**Avancerade**
	åka 29	åka 11	komma 4
	vara 7	lämna 3	lämna 1
	komma 5	komma 2	resa 1
	börja 2	vara 1	utvecklas 1
	passar 2	flyga 1	överföras 1
	flytta 1		
Totalt antal	**46**	**18**	**8**

Här följer några exempel på hur inlärare använder *gå*-konstruktioner på olika inlärarnivåer och de verb som ersatt *gå* vid korrtaggen L-W.

Nybörjare

Det är lätt för man att ***gå*** *till dit. Du kan ta bussen eller billen.* (*gå* ersatt av *åka*)

Fortsättning

Plötslig tencke jag måste ***gå ifrån*** *det har huset jag vill bli fre och leva i fred. Jag tar min väska och jag tencker hur ska* ***gå*** *ärifrån.* (*gå* ersatt av *lämna* respektive *komma*)

Avancerade

Det finns många åtgärder som måste vidtas för att de outvecklade länderna ska ***gå fram****.* (*gå* ersatt av *utvecklas*)

Resultaten som presenteras ovan ska betraktas som övergripande tendenser på gruppnivå. De ger exempel på inledande kvantitativa beskrivningar som är möjliga med hjälp av SweLL-korpusen. För att påvisa individuell variation och språkutveckling över tid eller söka förklaringar till om bruket av förflyttningsverb beror på exempelvis uppgiften, texttypen eller inlärarens förstaspråk behöver beskrivningen och analysen förfinas med hjälp av metadata.

Diskussion

Vi har i denna artikel diskuterat och presenterat några möjligheter som en annoterad (svensk) inlärarkorpus ger för studier i svenska som andraspråk. I likhet med andra forskare inom SLA och LCR ser vi en stor potential i att integrera inlärarkorpusforskning och andraspråksforskning. Samtidigt finns det, som Tracy-Ventura m.fl. påpekar, fortfarande stor utvecklingspotential, både på SLA- och LCR-håll, när det gäller t.ex. korpusdesign, korpusanalys och ”Open Science and methodological expertise” (Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 409). I den avslutande diskussionen utgår vi ifrån några av de framtida utvecklingsmöjligheter som Tracy-Ventura m.fl. diskuterar när det gäller såväl design som analyser av korpusar.

Korpusdesign

Metadata om inlärare och andra faktorer kopplade till språkinlärning får idag i allt högre grad den uppmärksamhet som de förtjänar när det gäller inlärarkorpusdesign. Det finns dock fortfarande behov av att förbättra jämförbarheten mellan olika korpusar och därmed olika studier. I linje med Granger och Paquot (2017) efterlyser Tracy-Ventura m.fl. (2021, s. 414) en gemensam minimistandard för metadata. Vi har jämfört de metadata som samlats in inom SweLL-projektet med listan som Granger och Paquot (2017) presenterat och funnit att de i hög grad stämmer överens med dem som författarna föreslår som obligatoriska (Volodina m.fl., 2019, s. 76–78). Detta kan ses som ett steg i arbetet med att öka jämförbarheten mellan olika studier inom LCR.

Att öka balansen mellan inlärargrupper utifrån olika variabler i SweLL skulle kunna vara ett steg mot att jämna ut olika typer av bias som råder inom andraspråksforskningen och i inlärarkorpusar. Mycket av det vi vet om andraspråksinlärning bygger på högutbildade inlärare (t.ex. Ortega, 2019, s. 32). Många studier inom LCR bidrar till detta bias, då korpusar i hög utsträckning bygger på texter som producerats av universitetsstudenter på relativt avancerade färdighetsnivåer (Myles, 2021, s. 262). En av SweLLs styrkor är underlaget av andraspråkstexter från olika nivåer inom det svenska utbildningssystemet. Större delen av materialet har producerats av elever inom vuxenutbildningen och ungdomsgymnasiet, vilket utgör datatyper som är relativt underrepresenterade när det gäller inlärarkorpusar (jfr Myles, 2021). Korpusen innehåller även utförlig metadata om skribenternas utbildningsbakgrund, metadata relaterad till inlärningskontexten, samt vissa longitudinella data, vilket också har påpekats som

avgörande för korpusars användbarhet i andraspråksforskningen (t.ex. Granger & Lefer, 2020; Myles, 2021, s. 260). För att öka representativiteten i materialet skulle dock mera data, exempelvis från texter från det nationella provet i sfi, särskilt från elever med kort skolbakgrund, vara önskvärt. För att göra korpusen mer balanserad behövs dessutom en större samling texter från grundläggande vuxenutbildning, kursnivån efter sfi. Det finns förstås många inlärningskontexter som inte är respresenterade i SweLL, t.ex. yngre inlärare, inlärare med teckenspråk som förstaspråk och inlärares språkbruk utanför klassrummet (Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 411 f.). Att utöka korpusen med dessa typer av data skulle utgöra ett viktigt bidrag till både LCR och (svensk) andraspråksforskning.

Tracy-Ventura m.fl. understryker även att andraspråksforskningen behöver studier av andra språk än från inlärare av engelska. SweLL representerar ett sådant språk och innehåller dessutom ett brett urval av förstaspråk/bästa skriftspråk. Genom jämförelser med och replikationsstudier som baseras på den norska inlärarkorpusen ASK kommer SweLL kunna bidra med underlag för studier som utgår från de skandinaviska språken som andraspråk, eftersom även ASK har data från inlärare med många olika förstaspråk (jfr Jarvis, 2017, s. 25; Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 410).

Korpusanalys

Diskussionen av vilka normer, och därmed också vilka referenskorpusar, som analyser av inlärarspråk bör utgå ifrån är högst levande i dagens SLA- och LCR-forskning. Inom båda forskningsfälten kan en ökad problematisering av enspråkighetsnormen, samt ett ökande fokus på flerspråkighet som utgångspunkt för analysen konstateras (Ortega, 2019; Tracy-Ventura m.fl., 2021, s. 412). Metoder som CIA (Granger, 2015) gör det möjligt att använda andra typer av data än L1-korpusar som referensdata, exempelvis muntliga korpusar som blir allt vanligare tack vare teknikutveckling. I SweLL är det möjligt att basera analyser på jämförelser mellan olika inlärargrupper, som vi visat i denna artikel. För att genomföra en systematisk CIA skulle korpusen dock behöva bli större och mer balanserad. En möjlighet som redan finns i dag i Korp är att jämföra inlärartexter med en läroboksskorpus med texter från läromedel i svenska som andraspråk (korpusen Cocktail, Volodina m.fl., 2014), vilket kan ge andra perspektiv utifrån frågan om den input som vi kan anta att inlärare möter. Därmed bildas underlag för bruksbaserade studier inom svenska som andraspråk.

Vi hoppas genom presentationen av data och metadata, med diskussionen och analysexemplet i denna artikel ha skapat nyfikenhet på den nya inlärarkorpusen SweLL, såväl hos språkforskare och språklärare som hos studenter på olika utbildningsnivåer.

Noter

1. Vi vill tacka de anonyma granskarna för värdefulla kommentarer på en tidigare version av artikeln. Vi vill även tacka Mats Wirén för hjälp med den statistiska signifikansprövningen.
2. Sfi består av kurs A-D. Kurs B, C och D finns representerade i SweLL. På grundläggande vuxenutbildning finns delkurs 1-4 i svenska som andraspråk (sva). Alla kurser finns representerade. På gymnasiet finns kurs 1-3 i svenska som andraspråk (sva), varav kurs 2-3 finns representerade. Texter från universitetet finns från Inträdesprovet samt Förberedande och Behörighetsgivande kurs.
3. Engelska används i tagguppsättningen i Svala eftersom plattformen kan användas för parallella textversioner på valfritt språk i andra sammanhang än SweLL.
4. Sökvägar för data i Korp, SweLL. Tabell 4: Utökad sökväg i Korp: subdelkorpus på färdighetsnivå; grundform är gå; sammanställ på lemgram och ungefärlig nivå. Tabell 5: Utökad sökväg i Korp: grundform är gå; sammanställ på lemgram, corr label och ungefärlig nivå. Tabell 6: Utökad sökväg i Korp: grundform är gå; sammanställ på lemgram, corr label och ungefärlig nivå. Tabell 7: Utökad sökväg: grundform är gå, sammanställ på lemgram, corr label, target form och ungefärlig nivå.
5. Proportionstester gjordes i R med funktionen prop.test för att undersöka om användningen av respektive förflyttningsverb skilde sig mellan nybörjare, fortsättare och avancerade. För tabell 4 gav följande jämförelser signifikanta skillnader med $p < 0{,}004$: komma nybörjare – avancerade 0.003352; gå nybörjare – avancerade < 2.2e-16, fortsättning – avancerade < 2.2e-16; åka nybörjare – avancerade < 2.2e-16, fortsättning – avancerade 2.809e-16. Bonferronikorrektion för multipla tester (nio för tabell 4) gjordes och påverkade inte dessa resultat.
6. För tabell 5 gav följande jämförelser signifikanta skillnader med $p < 0{,}001$: gå nybörjare – avancerade 2.259e-05, fortsättning – avancerade 5.372e-06. Bonferronikorrektion för multipla tester (sex för tabell 5) gjordes och påverkade inte dessa resultat.

Referenser

Bley-Vroman, R. (1983). The comparative fallacy in interlanguage studies: the case of systematicity. *Language Learning, 33*, 1–17.

Borin, L., Forsberg, M., & Roxendal, J. (2012). Korp – the corpus infrastructure of Språkbanken. *Proceedings of LREC 2012*. (s. 474–478) Istanbul: ELRA.

Brown, R. (1973). *First Language: The Early Stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Carlsen, C. (2012). Proficiency level – A fuzzy variable in computer learner corpora. *Applied Linguistics, 33*(2), 161–183. doi:10.1093/applin/amr047

Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R., Römer, U., O'Donnell, M., & Wulff, S. (2015). Learner corpora and formulaic language in second language acquisition research. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (s. 357–378). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/cbo9781139649414.016

Gilquin, G. (2015). From design to collection of learner corpora. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (s. 9–34). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.002

Golden, A., Jarvis, S., & Tenfjord, K. (Red.). (2017). *Crosslinguistic Influence and Distinctive Patterns of Langauge Laerning. Findings and Insights from a Laerner Corpus*. Bristol: Multilingual Matters.

Granger, S. (1993). The International Corpus of Learner English. I J. Aarts, P. de Haan & N. Oostdijk (Red.), *English Language Corpora: Design, Analysis and Exploitation* (s. 57–69). Amsterdam: Rodopi.

Granger, S. (1994). The learner corpus – a revolution in applied linguistics. *English Today*, *39* (10/3), 25–29.

Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. I S. Granger, J. Hong & S. Petch-Tyson (Red.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching* (s. 3–33). John Benjamins Publishing Company.

Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching: A critical evaluation. I K. Aijmer (Red.), *Corpora and Language Teaching* (s. 13–32). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/scl.33.04gra

Granger, S. (2015). Contrastive interlanguage analysis. A reappraisal. *International Journal of Learner Corpus Research, 1*(1), 7–24. https://doi.org/10.1075/ijlcr.1.1.01gra

Granger, S. (2021). Commentary: Have Learner Corpus Research and Second Language Acquisition Finally Met? I B. Le Bruyn & M. Paquot (Red.), *Learner Corpus Research Meets Second Language Acquisition* (s. 243–257). Cambridge: Cambridge University Press.

Granger, S., Dupont, M., Meunier, F., Naets, H., & Paquot, M. (2020). The International Corpus of Learner English. Version 3. Louvainla-Neuve: Presses universitaires de Louvain. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:229877

Granger, S., Gilquin, G., & Meunier, F. (Red.) (2015). *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414

Granger, S., & Lefer, M. A. (2020). The Multilingual Student Translation corpus: a resource for translation teaching and research. *Language Resources and Evaluation*, *54*(4), 1183–1199. https://doi.org/10.1007/s10579-020-09485-6

Granger, S., & Paquot, M. (2017). Towards standardization of metadata for L2 corpora. I *CLARIN workshop on Interoperability of Second Language Resources and Tools*. Gothenburg: Göteborgs universitet.

Gujord, A-K. H. (2020) Crosslinguistic Influence. I N. Tracy-Ventura & M. Paquot (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora.* (s. 345–357) New York, NY: Routledge https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4324/9781351137904

Hammarberg, B. (2010). *Introduktion till ASU-korpusen: En longitudinell muntlig och skriftlig textkorpus av vuxna inlärares svenska med en motsvarande del från infödda svenskar*. Institutionen för lingvistik. Stockholms universitet.

Hirschmann, H., Lüdeling, A., Rehbein, I., Reznicek, M., & Zeldes, A. (2013). Underuse of syntactic categories in Falko. A case study on modification. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.) *Twenty Years of Learner Corpus Research: Looking back, Moving ahead. Corpora and Language in Use – Proceedings 1* (s. 223-234). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Ionin, T., & Díez-Bedmar, B. (2021). Article Use in Russian and Spanish Learner Writing at CEFR B1 and B2 Levels: Effects of Proficiency, Native Language and Specificity. I B. Le Bruyn & M. Paquot (Red.), *Learner Corpus Research Meets Second Language Acquisition* (s. 10–38). Cambridge: Cambridge University Press.

Jarvis, S. (2017). Transfer: An overview with an expanded scope. Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning: Findings and

insights from a learner corpus. I A. Golden, S. Jarvis & K. Tenfjord (Red.), *Crosslinguistic influence and distinctive patterns of language learning. Findings and Insights from a learner Corpus* (s. 12–28). Bristol: Multilingual Matters.

Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in them interlanguage lexicon. *Language learning, 50*(2), 245–309. https://doi.org/10.1111/0023-8333.00118

Kotsinas, U-B. (1982). *Svenska svårt: några invandrares svenska talspråk*. Stockholm; Univ. Stockholm.

Le Bruyn, B., & Paquot, M. (2021). Learner Corpus Research and Second Language Acquisition: an attempt at bridging the gap. I B. Le Bruyn & M. Paquot (Red.), *Learner corpus research meets second language acquisition* (s. 1–9). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1075/ijlcr.00027.mcm

Lindberg, J., & Eriksson, G. (2004). CrossCheck-korpusen - en elektronisk L2-korpus för skriven svenska. I B. de Geer & A. Malmberg (Red.), *Språk på tvärs Rapport från ASLA:s höstsymposium Södertörn, 11-12 november 2004* (s. 89–98). Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2005.

Lozano, C. & Díaz-Negrillo, A. (2019). Using learner corpus methods in L2 acquisition research. The morpheme order studies revisited with Interlanguage Annotation. *Revísta Española de Lingüistica Aplicada,* 32, 82–124. https://doi.org/10.1075/resla.17019.loz

Lozano, C., & Mendikoetxea, A. (2013) Learner corpora and second language acquisition. The design and collection of CEDEL2. I A. Díaz-Negrillo, N. Ballier & P. Thompson (Red.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (s. 65–100) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lüdeling, A., Doolittle, S., Hirschmann, H., Schmidt, K., & Walter, M. (2008). Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache, 45*, 67–73.

Lüdeling, A., & Hirschmann, H. (2015). Error annotation systems. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge handbook of learner corpus research* (s. 135–157) Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139649414.007

Marsden, E., Myles, F., Rule, S., & Mitchell, R. (2003). Using CHILDES tools for researching second language acquisition. I S. Sarangi & T. Van Leeuwen (Red.), *Applied Linguistics and Communities of Practice* (s. 98–113). British Association for Applied Linguistics: Continuum.

MERLIN. (30 december 2021). https://merlin-platform.eu/index.php

Myles, F. (2015). Second language acquisition theory and learner corpus research. I S. Granger, G. Gilquin & F. Meunier (Red.), *The Cambridge handbook of*

learner corpus research (s. 309–332). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Myles, F. (2021). Commentary: An SLA Perspective on Learner Corpus Research. I B. Le Bruyn & M. Paquot (Red.), *Learner Corpus Research Meets Second Language Acquisition* (s. 258–273). Cambridge: Cambridge University Press.

Olofsson, J. (2018). *Förflyttning på svenska. Om syntaktisk produktivitet utifrån ett konstruktionsperspektiv.* Göteborgs universitet. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/56064

Ortega, L. (2019). SLA and the study of equitable multilingualism. *The Modern Language Journal, 103*, 23–38. https://doi.org/10.1111/modl.12525

Ragnhildstveit, S. (2018). ASK - et elektronisk innlærerkorpus til bruk i andrespråksforskning. I A-K H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på laering og utvikling* (s. 422–448). Cappelen Damm.

Rudebeck, L., & Sundberg, G. (under utgivning). On the other side of the error tag. The nature and functions of the corrected texts. I *Continuing Learner Corpus Research: Challenges and Opportunities Selected publications from LCR 2022*. Corpora and Language in Use series of Presses Universitaires de Louvain.

Rudebeck, L., & Sundberg, G. (2021). *SweLL Correction Annotation Guidelines* : *The SweLL Guideline Series nr 4*. Institutionen för svenska, Göteborgs universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-196024

Rudebeck, L., Sundberg, G. & Wirén, M. (2021). *SweLL Normalization Guidelines : The SweLL Guideline Series nr 3*. Institutionen för svenska, Göteborgs universitet. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-196023

Römer, U. (2019). A corpus perspective on the development of verb constructions in second language learners. International Journal of Corpus Linguistics, 24(3), 270–292. https://doi.org/10.1075/ijcl.00013.roe

Skolverket. (2007). Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning (GERS). Europarådet. https://www.skolverket.se/publikationer?id=2144

Skolverket. (2019). Elever och studieresultat i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare år 2018. PM. https://www.skolverket.se/publikationer?id=4391

Skolverket. (2023, 24 februari) Referensramen och de svenska kursplanerna. Gemensam europeisk referensram för språk, Gers - Skolverket

Språkbanken (https://spraakbanken.gu.se/korp/)

Tenfjord, K., Hagen, J.E., & Johansen, H. (2006). The hows and whys of coding categories in a learner corpus (or "How and why an error-tagged learner

corpus is not ipso facto one big comparative fallacy"). *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, *VI*(3), 93–108.

Tenfjord, K., Hagen J.E., & Johansen, H. (2009). Norsk andrespråks - korpus (ASK) – design og metodiske forutsetninger. *NOA 1 Norsk som andrespråk, 25*(1), 52–81.

Tenfjord, K., Meurer P., & Hofland, K. (2006). The ASK Corpus - A Language Learner Corpus of Norwegian as a Second Language. *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'06)* (s. 1821–1824). European Language Resources Association (ELRA), Genoa, Italy. https://aclanthology.org/L06-1

Thewissen, J. (2013). Capturing L2 accuracy developmental patterns: Insights from an error-tagged EFL learner corpus. *Modern Language Journal*, *97*(S1), 77–101. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01422.x

Thewissen, J. (2015). *Accuracy across Proficiency Levels: A Learner Corpus Approach*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

Tommasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.

Tracy-Ventura, N., & Paquot, M. (Red.). (2021). *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. New York, NY: Routledge. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4324/9781351137904

Tracy-Ventura, N., Paquot, M., & Myles, F. (2021). The future of Corpora in SLA. I N. Tracy-Ventura & M. Paquot (Red.), *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora* (s. 409–424). New York, NY: Routledge. https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.4324/9781351137904

Viberg, Å. (1992). Universellt och språkspecifikt i det svenska ordförrådets organisation. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, *13*(2), 17–58.

Viberg, Å. (2004). Lexikal utveckling i ett andraspråk. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 197–220). Studentlitteratur. Lund.

Wirén, M., Matsson, A., Rosén, D., & Volodina, E. (2019). SVALA: Annotation of second-language learner text based on mostly automatic alignment of parallel corpora. I I. Skadina & M. Eskevich (Red.), *Selected Papers from the CLARIN Annual Conference 2018. Pisa, 8-10 October 2018*. (s. 222–234). Linköping: Linköping University Electronic Press.

Volodina, E., Granstedt, L., Matsson, A., Megyesi, B., Pilán, I., Prentice, J., Rosén, D., Rudebeck, L., Schenström, C-J., Sundberg, G., & Wirén, M. (2019). The Swell language learner corpus : From design to annotation. *Northern*

European Journal of Language Technology (NEJLT) 6, 67–104. https://doi.org/10.3384/nejlt.2000-1533.19667

Volodina, E., Pilán, I., Eide S. R., & Heidarsson, H. (2014). You get what you annotate a pedagogically annotated corpus of coursebooks for Swedish as a Second Language. *Proceedings of the third workshop on NLP for computer-assisted language learning. NEALT Proceedings Series 22* (s. 128–144). Linköping Electronic Conference Proceedings 107.

Volodina, E., Pilán, I., Enström, I., Llozhi, L., Lundkvist, P., Sundberg, G., & Sandell, M. (2016). SweLL on the rise: Swedish Learner Language corpus for European Reference Level studies. *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC 2016) (s. 206–212), May 23-28, 2016, Portorož, Slovenia.

Wulff, S., & Gries S. (2021) Exploring individual variation in learner corpus research: Methodological suggestions. I B. Le Bruyn & M. Paquot (Red.), *Learner corpus research meets second language acquisition*. (s. 191–213). Cambridge, UK: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1075/ijlcr.00027.mcm

Kontakt

Gunlög Sundberg
gunlog.sundberg@su.se

Julia Prentice
julia.prentice@svenska.gu.se

Vänligen citera som:

Sundberg, G., & Prentice, J. (2023). SweLL: En svensk inlärarkorpus. I Nelson, M., Michanek, M., Rydell, M., Sayehli, S., Skogmyr Marian, K., & Sundberg, G. (Red.). *Språk i praktiken – i en föränderlig värld*. Rapport från ASLA-symposiet. Stockholms universitet, 7–8, april 2022. [Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022] (s. 428–452). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm. https://doi.org/10.17045/sthlmuni.24321526

Författarpresentationer / Author presentations

Mattias Aronsson är docent i franska vid Högskolan Dalarna. Forskningsområden som intresserar honom är receptionsstudier, genusstudier, postkoloniala studier och översättningsvetenskap. Ett annat intresse är litteraturdidaktik, i synnerhet användningen av fanfiction och sånglyrik i litteraturundervisning. För närvarande är hans forskning främst inriktad mot svenska översättningar av fransk vislyrik.
Kontakt: mar@du.se

Saga Bendegard är lektor i svenska och vetenskaplig ledare för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet, Sverige. Hennes forskningsintressen rör bl.a. läs- och skrivutveckling, skrivande och skrivbedömning. Bendegard medverkar för närvarande i projekt om yngre elevers skrivutveckling samt om källtextanvändning i äldre elevers skrivande.
Kontakt: saga.bendegard@nordiska.uu.se

Jenny Bergström är doktorand i pedagogiskt arbete vid Institutionen för språkstudier vid Umeå universitet. Avhandlingsprojektet handlar om engelskundervisning för nyanlända inom skolformen Språkintroduktion och ämnar utreda framgångsfaktorer och utmaningar för sådan undervisning inom gymnasieskolan. Hennes forskningsintressen är frågor som rör utbildning, flerspråkighet, transspråkande, likvärdig skola, integration, demokrati, språkideologier och språkinlärning.
Kontakt: jenny.bergstrom@umu.se

Maria Cervin-Ellqvist is a PhD student at Chalmers University of Technology, Department of Communication and Learning in Science. Her research spans communication of science beyond academia and self-regulated learning, appearing in Higher Education. She is a project assistant in the research project 'Scientific communication and metacognition: Thinking outside the box'.
Contact: mariace@chalmers.se

Maria Eklund Heinonen är docent i svenska vid Södertörns högskola och intresserar sig främst för andraspråksutveckling hos vuxna, däribland studenter, med fokus på litteracitet. Eklund Heinonen arbetar för närvarande i projektet *Lärare som normbärare*, samt med FORTE-projektet *Att arbeta på sitt andraspråk*.
Kontakt: Maria.Eklund.Heinonen@sh.se

Linda Eriksson is a Ph.D. student in Humanities with a subject specialisation in English at Örebro University in Sweden. She is a member of Örebro University's graduate school in Educational science with a focus on didactics.
Contact: linda.eriksson@oru.se

Linda Febring är sva-lärare och doktorand i arbetsintegrerat lärande vid Högskolan Väst. Hon intresserar sig för andraspråksinlärning i arbetsintegrerade utbildningar. Febrings avhandlingsarbete har fokus på kombinationsutbildningar inom svenska som andraspråk/sfi. Febring undersöker hur vuxna migranters andraspråksinlärning kan underlättas genom samarbete över domängränser mellan arbetslivspraktik och klassrumsarbete.
Kontakt: linda.febring@hv.se

Fanny Forsberg Lundell is Professor of French at Stockholm University. Besides publishing extensively on formulaic language in L2 French, her work includes Second Language Pragmatics in French and Spanish. She is currently involved in research on psychological and social factors in high-level L2 attainment.
Contact: fanny.forsberg.lundell@su.se

Kent Fredholm är filosofie doktor i romanska språk och pedagogiskt arbete. Han är verksam som lektor vid Karlstads universitet där han främst undervisar i språkdidaktik. Hans forskningsintressen rör språkstuderandes användning av maskinöversättning samt revitaliseringinsatser för hotade minoritetsspråk. Han forskar för närvarande om undervisning och lärande i språket ladino (judisk spanska).
Kontakt: Kent.Fredholm@kau.se

Sabine Gosselke Berthelsen is a postdoctoral researcher interested in language learning and speech processing. Gosselke Berthelsen is employed at Lund University and guest researcher at the University of Copenhagen. Her postdoc project, funded by the Swedish Research Council, examines the awareness and use of prosody in Danish second language learners.
Contact: sabine.gosselke_berthelsen@ling.lu.se

Moa Hagafors is a PhD student in conversation analysis and syntax at ICAR laboratory and Université Lumière Lyon 2. Her dissertation, which is supervised by Nathalie Rossi-Gensane and Véronique Traverso, is centered on epistemic hedging in medical consultations, shop interactions and mealtime conversations in French, Swedish and English.
Contact: moa.hagafors@ens-lyon.fr

Linnea Hanell är doktor i nordiska språk och intresserar sig särskilt för relationen mellan språkbruk och samhällelig förändring. Hon arbetar för närvarande som språkvårdare vid Språkrådet, och är också verksam som postdoktoral forskare vid Stockholms universitet inom projektet *Samhällskommunikation i klimatkrisens tid* (Åke Wibergs stiftelse, 2020–2026).
Kontakt: linnea.hanell@isof.se

Alastair Henry är professor i ämnesdidaktik vid Lunds universitet, Centrum för Språk och Litteratur, och professor i ämnesdidaktik vid Högskolan Väst. Han har omfattande publikationer inom fältet språkinlärningspsykologi, och han är en av redaktörerna för *Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*.
Kontakt: alastair.henry@hv.se

Anne-Sylvie Horlacher is a Scientific Collaborator at the University of Neuchâtel in Switzerland. She explores ordinary and institutional settings of interaction using multimodal conversation analysis and interactional linguistics. Her current interests include request practices and the participants' negotiation of expertise and entitlement in service encounters.
Contact: anne-sylvie.horlacher@unine.ch

Maria Håkansson Ramberg är lektor vid institutionen för didaktik, pedagogik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen rör teoretiska och didaktiska aspekter av validitet vid bedömning, språkinlärning samt undervisning inom moderna språk i en svensk skolkontext. Hon har en mångårig bakgrund som språklärare i grundskolan och på gymnasiet.
Kontakt: maria.ramberg@edu.uu.se

Sergej Ivanov är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning och intresserar sig för kritiska perspektiv och digitalisering i undervisningen på olika utbildningsnivåer. Han är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Ivanov arbetar för närvarande med ett projekt om kritiskt tänkande i skolverksamhet för sexåringar i Norden.
Kontakt: sergej.ivanov@lnu.se

Gunilla Jansson is professor of Swedish Language at the Department of Swedish Language and Multilingualism at Stockholm University in Sweden. Her research interests include care home communication, training of care workers, and multilingual communication in dementia care and elderly care. She works within the theoretical and methodological frameworks of Applied Conversation Analysis and ethnography. She is currently a collaborator with the Center for Dementia Research at Linköping University.
Contact: gunilla.jansson@su.se

Annelie Johansson är lektor i svenska språket med didaktisk inriktning och intresserar sig för bedömningsdiskurser, akademiska skrivprocesser, ämneslitteracitet och yrkesskrivande. Hon är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Johansson arbetar för närvarande med ett projekt om bedömningsdiskurser i förskoleklassens kartläggningsmaterial och medverkar i ett VR-projekt om ämneslitteracitet i grundlärarprogrammet.
Kontakt: annelie.e.johansson@lnu.se

Stina Johansson is a librarian and bibliometric analyst at Chalmers University of Technology, Department of Communication and Learning in Science. She is a project assistant in the research project 'Scientific communication and metacognition: Thinking outside the box'.
Contact: stina.johansson@chalmers.se

Melissa Juillet is a PhD student at the University of Neuchâtel. She works within the field of Conversation Analysis. In her thesis, she investigates the use and development of linguistic resources (mainly multi-word expressions) by L2 French speakers.
Contact: melissa.juillet@unine.ch

Josefin Lindgren är biträdande lektor i svenska som andraspråk vid Uppsala universitet. Hennes forskningsintressen innefattar utvecklingen av ordförråd, berättarförmåga, referenthantering och läs- och skrivfärdigheter hos barn i förskole- och tidig skolålder. Lindgren arbetar för närvarande med projekt om skrivutveckling samt relationen mellan berättande och läs- och skrivutveckling hos yngre elever.
Kontakt: josefin.lindgren@nordiska.uu.se

Birgitta Ljung Egeland är universitetslektor i svenska språket med inriktning svenska som andraspråk vid Karlstads universitet. Hennes forskning handlar bland annat om svenskämnenas didaktik och hon studerar för närvarande pojkar i skogsbygd och deras läspraktiker i och utanför skolan, undervisning om språk och migration i grundskolan samt grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi.
Kontakt: birgitta.ljung-egeland@kau.se

Raffaella Negretti is an Associate Professor in academic and scientific writing at Chalmers University of Technology, Department of Communication and Learning in Science. Her research spans academic writing, metacognition, and genre pedagogy, appearing in English for Specific Purposes, Journal of Second Language Writing, Applied Linguistics, Higher Education, and Written Communication.
Contact: negretti@chalmers.se

Marie Nelson är lektor i svenska som andraspråk vid institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. Hennes forskningsintressen innefattar sociolingvistik, variationspragmatik, svenska som andraspråk, arbetsplatskommunikation och kommunikation inom högre utbildning, med fokus på såväl tal som skrift.
Kontakt: marie.nelson@su.se

Annika Norlund Shaswar är universitetslektor i språkdidaktik med inriktning mot svenska som andraspråk vid Umeå universitet. Hennes forskning är inriktad mot läsande och skrivande i vardagsliv och inom utbildning bland vuxna andraspråksinlärare av svenska. I senare studier har hon studerat användning av digitala verktyg, språkliga resurser och inlärningsstrategier inom sfi.
Kontakt: annika.norlund.shaswar@umu.se

Lina Nyroos är docent i svenska vid Södertörns högskola och forskar om interaktion i olika institutionella kontexter. Hon har tidigare studerat bland annat medarbetarsamtal och provsituationer, och är för närvarande projektledare och forskare i det VR-finansierade projektet *Samspel och interaktion i svenska polisförhör*, inom vilket inspelade svenska polisförhör undersöks med fokus på objektivitet. Hon arbetar också i projektet *Lärare som normbärare*.
Kontakt: Lina.Nyroos@sh.se

Anne Palmér är universitetslektor och docent i svenska samt vetenskaplig ledare för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk vid Uppsala universitet, Sverige. Hennes forskningsintressen omfattar muntlighet, skrivutveckling och bedömning. Palmér medverkar i ett projekt om yngre elevers skrivutveckling och i ett annat om skrivutveckling hos elever i mellanåren.
Kontakt: anne.palmer@nordiska.uu.se

Simona Pekarek Doehler is Professor of Applied Linguistics at the University of Neuchâtel, Switzerland. She investigates how participants to talk-in-interaction use language combined with bodily conduct as resources to accomplish social actions and how, in turn, linguistic and communicative resources (in particular second language interactional competence) emerge from social interaction.
Contact: simona.pekarek@unine.ch

Maria Persson is a writing supervisor at University West, Division of Library and Academic Language Advice, and former lecturer in academic writing at Chalmers University of Technology, Department of Communication and Learning in Science. She is a project assistant in the project 'Scientific communication and metacognition: Thinking outside the box'.
Contact: maria.persson@hv.se

Julia Prentice är universitetslektor och docent i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Prentice intresserar sig i sin forskning för kognitiva aspekter av ordförråds- och grammatikinlärning från ett bruksbaserad, konstruktionsgrammatiskt perspektiv. Hon har också medverkat i uppbyggnaden av en svensk inlärarkopus inom SweLL-projektet.
Kontakt: julia.prentice@svenska.gu.se

Mikael Roll is a professor of phonetics at Lund University specialising in neurolinguistics. He has focused on spoken language processing, particularly the function and importance of prosodic cues, prediction, and time constraints on speech processing. Roll currently leads two projects on the structural foundations of speech processing in the brain.
Contact: mikael.roll@ling.lu.se

Jenny Rosén är professor i svenska som andraspråk vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintressen främst berör flerspråkighet och mångfald i utbildningssammanhang med särskilt fokus på transspråkande, litteracitet och identitet. Forskningsprojekten har haft en praktiknära ansats och har handlat om modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål i grundskolan och språkutvecklande arbetssätt inom sfi.
Kontakt: jro@du.se

Maria Rydell är biträdande lektor i svenska som andraspråk på Stockholms universitet. Hon forskar om språk och migration och intresserar sig bland annat för vuxnas andraspråksinlärning och sociolingvistiska perspektiv på flerspråkighet. Hon deltar för närvarande i de VR-finansierade projekten *Migration, lärande och social inkludering* samt *Minoritetsspråksundervisning i Sverige – policy, praktik och uppfattningar.*
Kontakt: maria.rydell@su.se

Pär Sehlström is a PhD Candidate in Educational Work and focuses on language, writing, and reading development. Pär works at the Department of Language Studies, Umeå University, in Umeå, Sweden. Sehlström is interested in Special Education and aspects of reading and writing in Swedish and English, and his research is part of a larger project that investigates L1 (Swedish) and L2 (English) writing of upper secondary students with or without reading difficulties.
Contact: par.sehlstrom@umu.se

Carina Sjöberg Hawke is an instructor of academic communication skills at Chalmers University of Technology, Department of Communication and Learning in Science. Her research interests include scaffolding writing in teaching and multilingual writers. She is a project assistant in the research project 'Scientific communication and metacognition: Thinking outside the box'.
Contact: carsjobe@chalmers.se

Klara Skogmyr Marian is an Assistant Professor at the Centre for Research on Bilingualism at Stockholm University. She specializes in longitudinal conversation analytic research on L2 interactions and is the author of the monograph The development of L2 interactional competence: A multimodal study of complaining in French interactions (Routledge, 2022).
Contact: klara.skogmyr-marian@su.se

Boglárka Straszer är professor i svenska som andraspråk och proprefekt vid Institutionen för språk, litteratur och lärande vid Högskolan Dalarna. Hennes forskningsintressen innefattar språksociologiska frågeställningar med inriktning mot flerspråkighet med särskilt fokus på utbildning, språkliga attityder, språkbevarande, språkval samt identitet och mångfald på individ-, grupp- och samhällsnivå. Tematiskt och teoretiskt har transspråkande som ideologi, praktik och förhållningssätt genomsyrat en stor del av hennes forskning under de senaste åren.
Kontakt: bsr@du.se

Gunlög Sundberg är universitetslektor i nordiska språk med inriktning mot svenska som andraspråk vid Stockholms universitet. Sundberg har bland annat arbetat med utvecklandet av SweLL-korpusen i svenska som andraspråk. För närvarande arbetar hon med forskning om språkbruk i det flerspråkiga arbetslivet, särskilt forskning om samtal och interaktion samt bedömning av språkfärdighet.
Kontakt: gunlog.sundberg@su.se

Sari Vuorenpää är fil.dr. i svenska språket och universitetslektor i specialpedagogik. Hon är verksam som forskare och lärare vid Stockholms universitet. Vuorenpääs forskning har en tvärvetenskaplig bas där delaktighet, hållbarhet, kommunikation och lärande är ingångar till den forskning som hon bedriver i nära samarbete med medverkande skolledare, lärare och elever.
Kontakt: sari.vuorenpaa@specped.su.se

Christian Waldmann är professor i svenska språket och intresserar sig för språk-, läs- och skrivinlärning. Han är verksam vid Linnéuniversitetet i Växjö. Waldmann arbetar för närvarande som forskare inom VR-projektet ”Skrivande på gymnasienivå hos elever med och utan en historia av lässvårigheter i grundskolan”.
Kontakt: christian.waldmann@lnu.se

Åsa Wedin är professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan Dalarna med inriktning svenska som andraspråk. Hon forskar inom flerspråkighet och litteracitet med särskilt intresse för yngre barn och vuxna. Hennes senare projekt har handlat om nyanlända elever på språkintroduktionsprogrammet, grundläggande litteracitetsundervisning inom sfi och om modersmål, minoriteter och språkligt heterogenitet.
Kontakt: awe@du.se

Anna Winlund är universitetslektor i svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Hon disputerade 2021 med avhandlingen "Inte för räddhågsna – undervisning i grundläggande litteracitet och svenska som andraspråk på gymnasieskolans språkintroduktion" och undersöker hur nyanlända ungdomar med begränsade erfarenheter av formell skolgång erbjuds tillgång till och deltar i skol- och litteracitetspraktiker.
Kontakt: anna.winlund@gu.se

Lili-Ann Wolff är äldre universitetslektor i naturvetenskapernas didaktik och docent i miljöpedagogik vid Helsingfors universitet. Hennes forskningsintressen innefattar hållbarhetspedagogik ur transdisciplinära och kritiska perspektiv som kombinerar utbildning (teori, policy och empiriska studier), filosofi (främst etik), vetenskapsdidaktik och vetenskapsfilosofi. Hon är involverad i flera internationella och nordiska projekt samt leder utvecklings- och forskningsprojektet Hållbar fenomenbaserad världsarvsundervisning vid Helsingfors Universitet.
Kontakt: lili-ann.wolff@helsinki.fi

ASLA:s skriftserie

1. Barns tvåspråkighet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 6–7 november 1987. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg, Anne Nesser (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1988.

2. Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10–12 november 1988. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg, Staffan Wahlén (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1989.

3. På väg mot ett nytt språk. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 9–10 november 1989. Viveka Adelswärd, Norman F. Davies (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1990.

4. Barns läsutveckling och läsning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 15–16 november 1990. Birgitta Hene, Staffan Wahlén (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1991.

5. Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 7–9 november 1991. Britt-Louise Gunnarsson, Caroline Liberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1992.

6. Text and Talk in Professional Contexts. Selected Papers from the International Conference ”Discourse and the Professions”, Uppsala, 26–29 August, 1992. Britt-Louise Gunnarsson, Per Linell, Bengt Nordberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1994.

7. Språkundervisning på universitet. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg 11–13 november 1993. Lars-Gunnar Andersson, Fia Börjeson (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.

8. Språk – utvärdering – test. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad 10–12 november 1994. Moira Linnarud (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1995.

9. Språkförståelse. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 9–11 november 1995. Gisela Håkansson, Ulrika Nettelbladt (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1996.

10. Tvärkulturell kommunikation i tid och rum. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Umeå 7–9 november 1996. Nils Granberg (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1997.

11. Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Linköping 6–7 november 1997. Per Linell, Lars Ahrenberg, Linda Jönsson (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 1999.

12. Översättning och tolkning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 5–6 november 1998. Birgitta Englund Dimitrova (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.

13. Korpusar i forskning och undervisning. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö 11–12 november 1999. Corpora in Research and Teaching. Papers from the ASLA symposium Corpora in Research and Teaching Växjö, 11–12 November 1999. Gunilla Byrman, Hans Lindquist, Magnus Levin (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2000.

14. Språkpolitik. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Göteborg 9–10 november 2000. Sally Boyd, Beatriz Dorriots, Monica Haglund-Dragic, Roger Källström (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

15. Samtal i livet och i litteraturen. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Uppsala 8–9 november 2001. Conversation in life and in literature. Papers from the ASLA symposium Conversation in life and in literature Uppsala, 8–9 November 2001. Ulla Melander Marttala, Carin Östman, Merja Kytö (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2002.

16. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad 7–8 november 2002. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 7–8 November 2002. Moira Linnarud, Erica Sandlund (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2003.

17. Language, culture, rhetoric: Cultural and rhetorical perspectives on communication. Papers from the ASLA symposium in Örebro, 6–7 November 2003. Cornelia Ilie (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2004.

18. Språk på tvärs. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Södertörn 11–12 november 2004. Boel De Geer, Anna Malmbjer (utg.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2005.

19. Språkforskning på didaktisk grund. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Växjö 10–11 november 2005. Approaches to teaching and learning in linguistic research. Papers from the ASLA symposium in Växjö, 10–11 November 2005. Jan Einarsson, Eva Larsson Ringqvist, Maria Lindgren (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2006.

20. Språklig mångfald och hållbar samhällsutveckling. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Eskilstuna 9–10 november 2006. Linguistic diversity and sustainable development. Papers from the ASLA symposium in Eskilstuna, 9–10 November, 2006. Jarmo Lainio, Annaliina Leppänen (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Eskilstuna 2007.

21. Språkinlärning, språkdidaktik och teknologi. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Lund 8–9 november 2007. Language Learning, Language Teaching and Technology. Papers from the ASLA symposium in Lund 8–9 November 2007. Jonas Granfeldt, Gisela Håkansson, Maria Håkansson, Suzanne Schlyter (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Lund 2008.

22. Språk och lärande. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Stockholm 7–8 november 2008. Language and learning. Papers from the ASLA symposium in Stockholm 7–8 November 2008. Päivi Juvonen (utg./ed.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2009.

23. Språk för framtiden. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Falun 12–13 november 2010. Language for the Future. Papers from the ASLA symposium in Falun 7–8 November 2010. Antti Ylikiiskilä, Maria Westman (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Falun 2011.

24. Språk i undervisning. Rapport från ASLA:s vårsymposium, Linköping 11–12 maj 2012. Papers from the ASLA Symposium in Linköping, 11–12 May, 2012. Christina Rosén, Per Simfors, AnnKari Sundberg (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Linköping/Växjö 2013.

25. Språk och identitet. Rapport från ASLA:s symposium, Södertörns högskola 8–9 maj 2014. Papers from the ASLA Symposium at Södertörn University, 8–9 May 2014. Linda Kahlin, Mats Landqvist, Ingela Tykesson (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Södertörn 2015.

26. Språk och norm. Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016. Language and norms. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University, 21–22 April, 2016. Saga Bendegard, Ulla Melander Marttala, Maria Westman (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Uppsala 2017.

27. Klassrumsforskning och språk(ande). Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april 2018. Classroom research and language/languaging. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018. Birgitta Ljung Egeland, Tim Roberts, Erica Sandlund, Pia Sundqvist (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Karlstad 2019.

28. Språklig mångfald. Rapport från ASLA-symposiet i Göteborg, 23–24 april 2020. Linguistic diversity. Papers from the ASLA symposium in Gothenburg, 23–24 April, 2020. Stina Ericsson, Inga-Lill Grahn, Susanna Karlsson (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Göteborg 2022.

29. Språk i skola, på fritid och i arbetsliv: Aktuella arenor för svensk forskning inom tillämpad språkvetenskap. Language in school, leisure time, and working life: Current arenas for Swedish research in applied linguistics. Pia Sundqvist, Christian Waldmann, Boglárka Straszer, Birgitta Ljung Egeland (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Växjö 2022.

30. Språk i praktiken – i en föränderlig värld. Rapport från ASLA:s symposium. Stockholms universitet, 7–8 april, 2022. Language in practice – in a changing world. Papers from the ASLA symposium. Stockholm University, 7–8 April, 2022. Marie Nelson, Mårten Michanek, Maria Rydell, Susan Sayehli, Klara Skogmyr Marian, Gunlög Sundberg (utg./eds.). ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap. Stockholm 2023.