

# Ämnesintegrerad introduktion till akademisk litteracitet och Chat GPT

*Reflektioner från pågående utvecklingsarbete på en tolkutbildning*

**Helena Bani-Shoraka**

Tolk- och översättarinstitutet

Stockholms universitet

*helena.bani-shoraka@su.se*

## Sammanfattning

När studenter påbörjar en universitetsutbildning förväntas de lära sig att formulera sina ämneskunskaper och kommunicera på ett kompetent sätt i den akademiska diskursgemenskapen. I det ingår att på ett etiskt, kritiskt och reflekterande sätt använda AI-verktyg för att utveckla de akademiska färdigheterna. Denna artikel presenterar ett ämnesintegrerat utbildningsmoment på en nybörjarutbildning där akademisk litteracitetsutveckling och AI-litteracitet har behandlats som en helhet. Utbildningsmomentet ingår i ett pedagogiskt utvecklingsarbete på utbildningen *Tolkning i offentlig sektor 1* (30 hp) vid Stockholms universitet. Artikelns beskriver med stöd i sociokulturell teori hur utbildningsmomentet har utformats och implementerats på flera delkurser genom samordnade stötningsåtgärder på organisations-, grupp- och individnivå. Artikelns lägger särskild vikt vid progression, förväntningar och anpassning till en heterogen studentgrupp där majoriteten av studenterna studerar på ett annat språk än sitt förstaspråk. Syftet med artikeln är att presentera ett konkret exempel på hur studenter introduceras till arbete med akademiska litteraciteter och AI-verktyget Chat GPT. Syftet är också att bjuda in till kollegial diskussion om implementeringen av detta arbetssätt.

**Nyckelord:** akademiskt litteracitet, AI-litteracitet, ämnesintegrerad undervisning, stöttning, tolkning i offentlig sektor

## Abstract

When students enter higher education, they are expected to learn how to articulate their disciplinary knowledge and communicate effectively within the academic discourse community. This includes developing the ability to use AI tools in an ethical, critical, and reflective way to support their academic learning. This article presents a discipline-integrated teaching module in an introductory course in which the development of academic literacies and AI literacy is addressed as an integrated whole. The module forms part of a pedagogical development initiative within the course *Public Sector Interpreting 1* (30 ECTS) at Stockholm University. Drawing on sociocultural theory, the article describes how the module was designed and implemented across several course components through coordinated scaffolding at the organizational, group, and individual levels. Particular attention is paid to progression, expectations, and adaptation to a heterogeneous student group in which the majority of students study in a language other than their first language. The aim of the article is to present a concrete example of how students can be introduced to academic literacies and to the AI tool Chat GPT within a disciplinary context. It also seeks to invite collegial discussion on the implementation of this approach.

**Keywords:** academic literacy, AI literacy, subject-integrated teaching, scaffolding, public service interpreting

## Inledning

Lanseringen av Chat GPT i slutet av 2022 väckte omfattande diskussioner i universitetsvärlden om riskerna med generativ AI och den akademiska integriteten. Diskussionerna kretsade bland annat kring risken att studenterna kommer att låta AI-verktyg göra skrivandet åt dem, utmaningen för lärarna att upptäcka det, och hur utbildningar kan säkerställa att studenter tillägnar sig de kunskaper och färdigheter som förväntas (Cotton m.fl., 2024; Dempere m.fl., 2023; Lingard, 2023; Rasul m.fl., 2023). Den nya situationen har aktualiserat behovet av att ompröva både pedagogiska upplägg och etablerade bedömningsrutiner. Det här sker också i en kontext där många lärare knappt återhämtat sig från den omfattande tekniska utvecklingen under pandemiåren. Lärarnas oro är därför inte förvånande (Weinmann-Sandig, 2023). Det står klart att användningen av AI-baserade verktyg på universitetsutbildningar markerar ett paradigmskifte inom högre utbildning och är här för att stanna (Ng m.fl., 2021; Rasul m.fl., 2023; Tseng & Warschauer, 2023).

I dag, tre år efter lanseringen av Chat GPT, är diskussionerna om AI-verktyg mer nyanserade. Fokus ligger inte längre enbart på riskerna, utan också på de möjligheter som tekniken kan erbjuda både studenter och lärare (Chatto m.fl., 2025; Costa & Ntsobi, 2024; Labaran m.fl., 2024; Liu m.fl., 2024; Raptopoulou, 2025). Tidigare förbud har ersatts av generella uppmaningar om försiktighet i användning av AI-verktyg. Nu diskuteras också lärosätenas ansvar för att formulera riktlinjer och för att utbilda och fortbilda institutioner, lärare och studenter i att använda AI-baserade verktyg på ett etiskt och ansvarsfullt sätt anpassat till olika ämnen och utbildningskontexter (Anson, 2024; Cotton m.fl., 2024; Farazouli m.fl., 2024; Ma m.fl., 2024; Rasul m.fl., 2023; Sullivan m.fl., 2023).

De ansvariga för varje utbildning får själva avgöra hur AI-verktyg ska introduceras och användas på bästa sätt i utbildningen. Det är också en fråga som engagerar många lärare och lärarlag på landets lärosäten. Studier visar att lärare upplever både en ökad arbetsbelastning och en professionell osäkerhet om hur man på bästa sätt angriper frågan (Farazouli m.fl., 2024; Corbin m.fl., 2025). Den här artikeln vill bidra till diskussionerna genom ett konkret exempel på hur AI-verktyg introducerats på utbildningen *Tolkning i offentlig sektor* (30 hp). Artikeln vill på så sätt bjuda in till kollegial granskning och en pedagogisk diskussion i frågan om lokala implementeringar.

I det exempel som presenteras i artikeln är lösningen att knyta introduktionen till AI-verktyget Chat GPT på utbildningen till ett redan pågående arbete med studenters akademiska litteracitetsutveckling – och att hantera dessa två delar som en helhet. Det arbetet kommer fortsättningsvis att refereras till som *utbildningsmomentet*. Artikeln är en kritisk reflektion över ett pågående pedagogiskt utvecklingsarbete och utgår från ett undersökande förhållningssätt till undervisning och kursdesign. Det pedagogiska arbetet är teoretiskt förankrat i forskning om lärande och undervisning samt i att kursdesign synliggörs för kollegial granskning (Bolander Laksov & Scheja, 2020). Artikeln beskriver och analyserar utbildningsmomentets design (eng. *curriculum design*) och implementering med utgångspunkt i konkreta stötningsåtgärder på olika nivåer. Det skiljer sig från interventionsstudier, som beskriver en planerad insats med syfte att redovisa dess effekter, och observationsstudier, som enbart följer undervisning utan att påverka den. Utbildningsmomentet har utformats som en inkrementell process, vilket innebär att arbetet sker stegvis och att varje steg bygger vidare på det förra (O'Neill, 2015; Zetterberg, 2023). Det aktuella utbildningsmomentet ingår i ett mer omfattande förändrings- och utvecklingsarbete på den aktuella tolkutbildningen (Bani-Shoraka, 2025).

Efter denna inledning presenteras den teoretiska bakgrunden, det vill säga akademisk litteracitetsforskning och forskning om generativa AI-verktygs inträde i högre utbildning. Därefter beskrivs utbildningskontexten och utgångspunkterna i designen av

utbildningsmomentet. I avsnittet därefter beskrivs implementeringen av detta moment på tolkutbildningen. I det sista avsnittet förs en diskussion om erfarenheter och lärdomar från implementeringen av utbildningsmomentet samt kommande steg i utvecklingsarbetet.

## **Studenters utveckling av akademiska litteraciteter**

När studenter påbörjar en universitetsutbildning förväntas de tillägna sig ämneskunskaper och samtidigt utveckla en rad olika färdigheter som rör akademiskt läsande och skrivande, muntlig framställning samt sökande och kritisk värdering av information. Dessa ämnesspecifika och allmänakademiska färdigheter är vad som avses med de olika akademiska litteraciteterna (eng. *academic literacies*), som studenter behöver för att kunna sätta ord på sina ämneskunskaper och kommunicera på ett kompetent sätt i den akademiska diskursgemenskapen (Lea & Street, 1998; Wingate, 2018). De akademiska litteraciteterna omfattar på så sätt både en färdighets- och en insocialiseringsdiskurs (ibid.). Numera talas det också om vägen in i den akademiska diskursgemenskapen som ett identitetsarbete (Christie m.fl., 2008). Konkreta insatser för att bygga upp studenters känsla av tillhörighet i den akademiska miljön är en viktig pusselbit i sammanhanget (Davidsson & Andersson, 2023).

Utvecklingen av de olika aspekterna av akademisk litteracitet är en komplex och tidskrävande process och i allra högsta grad en del av kunskapsproduktionen i ämnet (Söderlundh m.fl., 2017). Det är ofta en stor utmaning för studenter. Men det är även en utmaning för lärare som är experter inom sina ämnen och inte nödvändigtvis i läs- och skrivutveckling i högre utbildning (Eklund Heinonen m.fl., 2018). Det finns därför olika stödstrukturer på universitet och högskolor för att hjälpa studenter att utveckla sina akademiska litteraciteter, exempelvis studie- och språkverkstädernas och bibliotekens riktade aktiviteter. För lärare finns det enheter för universitetslärarutbildning som erbjuder pedagogisk utbildning och fortbildning.

De framgångsfaktorer som brukar nämnas i samband med satsningar på studenters litteracitetsutveckling är framför allt kopplade till ämnesintegrering. Det innebär att undervisa i exempelvis akademiskt skrivande som en del av den ordinarie utbildningen för att det ska bli meningsfullt för studenterna (Eklund Heinonen & Sköldvall, 2015; Lea & Street, 1998). Andra framgångsfaktorer är att vara tydlig med syftet med undervisningen i akademiskt läsande och skrivande, att bryta ner och konkretisera progressionen för att synliggöra den för studenterna och att skapa många övningstillfällen med riklig stöttning av olika slag. Detta är särskilt viktigt för att inkludera studieovana studenter (Bjernhager, 2023; Eklund Heinonen m.fl., 2018; Staaf, 2023; Zetterberg, 2023).

## **AI-litteracitet som en av de akademiska litteraciteterna**

AI-litteracitet kan förstås som en kombination av teknisk kunskap om AI-baserade verktyg och färdigheter att använda dem på ett kritiskt och ansvarsfullt sätt. Det innefattar en grundläggande förståelse av hur AI fungerar och hur tekniken kan tillämpas praktiskt. Det innebär också att kunna granska AI-genererade resultat kritiskt och ta hänsyn till risker som partiskhet, dataskydd och faktafel. AI-litteracitet innebär även att kunna bedöma när och hur AI kan stödja mänskligt tänkande, lärande och kreativitet (Ng m.fl., 2021; Ou m.fl., 2024; Wang & Wang 2025).

AI-verktyg berör kärnan i arbetet med studenters litteracitetsutveckling eftersom verktygen kan generera färdiga texter inom loppet av några sekunder, det vill säga mer text och snabbare än vad studenterna skulle kunna framställa på egen hand. Det innebär att studenter kan lockas att kringgå hela den långa och mödosamma lärprocess som akademisk litteracitetsutveckling innebär. Det riskerar att underminera deras kunskapsutveckling både i ämnet, i att söka och värdera information eller i att läsa och skriva akademiska texter (Rasul

m.fl., 2023; Urban m.fl., 2025). Att använda text som någon annan producerat i eget namn är också ett klassiskt exempel på plagiat (Cerratto Pargman m.fl., 2024; Cotton m.fl., 2024).

En annan risk som diskuteras är konsekvenserna av AI-verktyg som i förlängningen kan leda till ett okritiskt förhållningssätt till AI. En övertro på snabba, välformulerade (men kanske innehållsligt felaktiga) AI-genererade svar i kombination med bristande kunskaper i källkritik kan leda till att studenter använder och sprider felaktig eller vinklad information. Det kan också skapa ett beroende av AI-verktyg, vilket riskerar att leda till minskad tillit till den egna förmågan (Costa m.fl., 2024; Wang & Wang, 2025; Zhang m.fl., 2024). En rekommendation som ofta förs fram är att inte introducera AI-verktyg för tidigt, innan studenten har lärt sig grunderna i ämnet och i att läsa och skriva akademisk text (Anson, 2024).

Dagens debatt om att använda AI-verktyg i högre utbildning gäller inte längre om de ska tillåtas. Debatten handlar snarare om hur verktygen kan användas på ett sätt som stärker studenters kunskaper och färdigheter och hjälper studenterna att utveckla sina akademiska litteraciteter. De områden som lyfts fram handlar om

- att använda verktygen som bollplank för att generera idéer och välja ämnen
- stöd för att komma igång med skrivprocessen
- stöd för att läsa och översätta texter
- stöd i textredigering – för att strukturera, revidera och redigera texter
- språkstöd för andraspråksstudenter med till exempel ordval och grammatikkontroll.

En fördel som flera forskare lyfter fram är att den breda tillgången till kostnadsfria AI-baserade verktyg kan bidra till en mer rättvis tillgång till studiestöd, särskilt för studieovana studenter. Det kan i sin tur bidra till att öka studenternas engagemang, delaktighet, kreativitet och självtillit (Labaran m.fl., 2024; Ma m.fl., 2024; Sullivan m.fl., 2023; Yuan m.fl., 2024; Zhang m.fl., 2024).

Det finns i nuläget ett fåtal empiriskt baserade ramverk som erbjuder riktlinjer för vad lärare behöver tänka på när de introducerar AI-baserade verktyg i undervisningen (Cardon m.fl., 2023; Long & Magerko, 2020; Ng m.fl., 2021; Ou m.fl. 2024). Gemensamt för dessa ramverk är vikten av lärares aktiva engagemang för att studenterna ska lära sig interagera med verktygen, kritiskt utvärdera deras utdata och använda tekniken på ett etiskt och ansvarsfullt sätt. Vissa ramverk fokuserar särskilt på hur lärare kan introducera och arbeta med AI-verktyg i andraspråksgrupper, det vill säga studenter som studerar och skriver på ett annat språk än sitt starkaste språk. AI-verktygen kan för dessa studentgrupper fungera som ett stöd genom att minska de språkliga barriärerna och därmed den kognitiva belastningen. Detta språkstöd kan till exempel öka innehållsförståelsen och bidra till mer jämlika förutsättningar bland studenter med olika språkbakgrunder (Dahlström & Norberg, 2025; Wang & Wang, 2025; Warschauer m.fl., 2023).

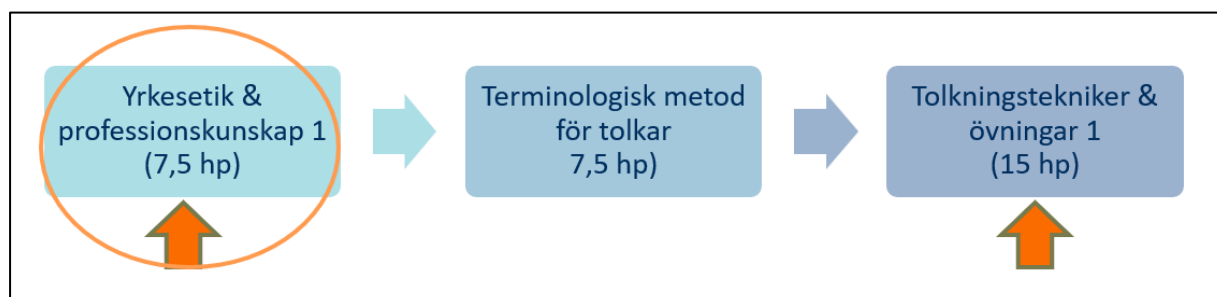
## Kontext och utgångspunkter

I det här avsnittet beskrivs utbildningskontexten, studentgruppen och utgångspunkterna i designen av utbildningsmomentet.

### *Utbildningen och studentgruppen*

Den utbildning som står i fokus i denna artikel är *Tolkning i offentlig sektor I* (30 hp) (hädanefter *TOFS1*) som ges på Stockholms universitet. TOFS1 är introduktionskursen i tolkning mellan talade språk. Det är en professionsutbildning som kan läsas som en fristående introduktionskurs om 30 högskolepoäng eller som första terminen på kandidatprogrammet i

tolkning i talade språk (180 hp). TOFS1 består av tre delkurser (se figur 1). Av särskilt intresse för den här artikeln är de två delkurserna *Yrkesetik och professionskunskap 1* (hädanefter *yrkesetik kursen*), som har fungerat som den formella hemvisten för det aktuella utbildningsmomentet, och *Tolkningstekniker och övningar 1* (hädanefter *tolkningsteknik kursen*).



**Figur 1.** Delkurserna inom Tolkning i offentlig sektor (30 hp)

Studentgruppen är heterogen och studenterna har nästan genomgående andra förstaspråk än svenska. Merparten av studenterna har redan kortare eller längre erfarenheter av att arbeta som tolk, och många har genomgått tolkutbildning på folkhögskola eller studieförbund. Det är inte heller ovanligt att studenterna har erfarenhet av högre utbildning från olika lärosäten i Sverige eller från sina tidigare hemländer. När man senast studerade kan dock variera stort. I studentgruppen finns också de som studerar på universitetet för allra första gången. Kursen ges på distans, med undantag för två tillfällen under terminen.

### ***Utgångspunkter i designen av utbildningsmomentet***

Utbildningsmomentet handlar om att utveckla tolkstudenternas akademiska litteraciteter. Introduktion till användning av AI-verktyget Chat GPT är en del av det. Designen av utbildningsmomentet har utgått från det befintliga upplägget på utbildningen TOFS1. Det innebär att den tid som sedan tidigare fanns på kursen för att arbeta med huvudsakligen akademiskt skrivande, nämligen två till tre föreläsningar, nu används för detta moment. Utöver det har skriftliga inlämningsuppgifter på yrkesetik kursen och tolkningsteknik kursen samordnats för att skapa ytterligare tid för utbildningsmomentet.

Till skillnad från tidigare föreläsningar i akademiskt skrivande, som bestod av obligatoriska men fristående föreläsningar, har arbetet med studenternas akademiska litteracitetsutveckling nu integrerats i de aktuella delkurserna på framför allt två sätt. Det första är att utbildningsmomentet är kopplat till fyra konkreta skriftliga inlämningsuppgifter på de två delkurserna. Uppgifterna fungerar som avstämningspunkter i arbetet under terminen. I varje skriftlig inlämningsuppgift ingår förberedelser inför uppgiften och återkoppling efteråt. Det andra sättet är att det finns en progression i skrivuppgifterna under terminen, som handlar om till exempel uppgiftens omfattning, krav på språkriktighet, referenshantering och användning av Chat GPT som grammatik- och stavningskontroll.

En annan skillnad är det explicita arbetet med insocialiseringen av studenterna. De fyra skriftliga inlämningsuppgifterna har använts för att stegvis introducera studenterna till rådande förväntningar i fråga om initiativ, eget ansvar, instruktioner och olika aspekter av akademiskt skrivande.

Den version av Chat GPT som introducerats och demonstrerats för studenterna har varit gratisversionen, vilket under den aktuella terminen var GPT-3.5. Med gratisversionen

säkerställs att tillgången för studenterna är likvärdig. Studenterna har därefter själva ansvarat för att införskaffa AI-verktyget och att lära sig hantera det. Anledningen till att Chat GPT introducerades redan under den första terminen på denna professionsutbildning var att redan från början ta initiativ till en dialog med studenterna om ett verktyg som majoriteten mer eller mindre kände till men som de hade mycket varierande kunskaper om. Det avgränsade fokuset på språkstöd i form av grammatik- och stavningskontroll berodde på en avvägning mellan andraspråksstudenternas behov och den tid som fanns till förfogande.

Designen av utbildningsmomentet utgår från tidigare erfarenheter av arbete med framför allt akademiskt skrivande och vilar på vetenskaplig grund. Den vetenskapliga grunden utgår från en sociokulturell syn på undervisning och lärande, som bland annat innebär att lärande sker i samspel mellan människor genom språk och interaktion. Undervisningen baseras på dialog, stöttning och deltagande i gemensamma praktiker för att stötta studenter i att gradvis utveckla kunskaper och kompetenser (Vygotskij, 1978). Stöttning är en temporär form av stöd som innebär att den hjälp som erbjuds på olika nivåer i utbildningen och undervisningen inte är ett permanent stöd utan ett pedagogiskt redskap som stegvis tränar studenten i att genomföra uppgifterna självständigt (Hammond & Gibbons, 2005; Polias m.fl., 2017). Stöttning kan också ske på olika nivåer, till exempel genom konstruktiv länkning. Det sker genom att samordna lärandemål, undervisning och examination för att synliggöra upplägget och skapa goda förutsättningar för studenters lärande (Biggs, 2014).

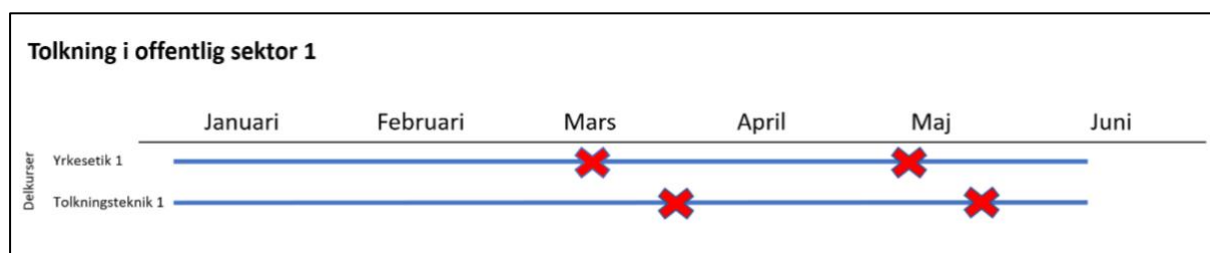
Utbildningsmomentet har utformats som en inkrementell, det vill säga stegvis, process med flera övningstillfällen och en kombination av formativ och summativ bedömning. Den formativa bedömningen är den löpande återkopplingen *för* lärande under kursen. Den summativa bedömningen är den samlade bedömningen, exempelvis bedömning av examinationer, och handlar om återkoppling *av* lärande (William, 2011). Dessa typer av bedömningar kan ofta ha överlappande funktioner, så att samma bedömning kan vara både formativ och summativ (ibid.).

## Implementering av utbildningsmomentet

Det här avsnittet beskriver implementeringen av utbildningsmomentet genom stötningsåtgärder på olika nivåer. Nivåindelningen används i analytiskt syfte, för att ringa in och beskriva åtgärderna inom tolkutbildningen. I den konkreta undervisningen överlappar stötningsåtgärderna på de olika nivåerna och utgör en integrerad helhet.

### *Stöttning på organisationsnivå*

Medvetet arbete med schemaläggning som pedagogiskt verktyg är ett exempel på stöttning på organisationsnivå. På denna nivå har stötningsåtgärderna utgått från ett terminsperspektiv och från de redan befintliga skriftliga inlämningsuppgifterna på de två berörda delkurserna. Yrkesetik kursen är den teoretiskt inriktade och tolkningsteknik kursen den praktiskt inriktade delkursen. Båda delkurserna löper parallellt över terminen (se figur 2).



**Figur 2.** Skriftliga inlämningsuppgifter under terminen

Kryssen i figur 2 markerar de tillfällen på respektive delkurs där det förekommer skriftliga inlämningsuppgifter. De förekom redan tidigare inom de två delkurserna men har nu samordnats innehållsligt inom det aktuella utbildningsmomentet. Samordningen har skapat ett ökat spelrum för undervisande lärare att stegvis introducera valda aspekter av akademisk litteracitet och användning av Chat GPT samt att bygga in progression i inlämningsuppgifterna. Det ger fler tillfällen till gemensamma förberedelser inför de skriftliga uppgifterna och till återkoppling och reflektion efter genomförda uppgifter.

Samordningen av de skriftliga inlämningsuppgifterna ledde också till en översyn av de pedagogiska resurser som studenterna haft tillgång till på de olika kurserna: Vad bestod resurserna av och var de tillräckliga för att utbildningsmomentet skulle utgöra en sammanhängande helhet? Lärarna kunde identifiera luckor i undervisningsmaterialet och fylla dem genom att bland annat spela in miniföreläsningar om referenshantering och producera övningsmaterial genom filminspelade tolkade samtal. De kunde också ta fram mallar för att ge återkoppling och bedöma analysuppgifter (se figur 3 för ett exempel).

Med det nya materialet kunde studenterna ta del av viktig information flera gånger, även efter ordinarie lärarledda genomgångar. Det extra arbete som framställningen av detta stödmaterial innebar motiverades med att det var en investering i återanvändbara pedagogiska resurser. De inspelade miniföreläsningarna om referenshantering är exempel på stödmaterial som har delat med andra tolkkurser och tolkutbildningar på Tolk- och översättarinstitutet så att det används även där. Stödmaterialet har också kommit att fungera som diskussionsunderlag i lärarkollegiet.

### ***Stöttning på gruppnivå***

Den ansvariga läraren för utbildningsmomentet planerade de stöttande åtgärderna på gruppnivå i relation till de fyra skriftliga inlämningsuppgifterna (se figur 2). Den första halvan av yrkesetik kursen ägnades åt att introducera tolkningstekniska termer, teorier och resonemang samt att etablera kursrutiner. Syftet var bland annat att förse studenterna med en vokabulär för att beskriva tolkning som praktik. Det skedde med hjälp av utbildningsfilmer, det vill säga filminspelade tolkade samtal, ett flertal gånger som lärarledda aktiviteter i helklass under den första halvan av kursen.

Den första skriftliga inlämningsuppgiften genomfördes inom yrkesetik kursen och bestod av att beskriva ett filminspelat tolkat samtal med relevant tolkningsteknisk terminologi. Detta var en gruppuppgift och baserades således på en bekant aktivitet. Skillnaden denna gång var att uppgiften skedde i skrift och utan lärares medverkan. De olika studentgruppernas inlämningsuppgifter kommenterades skriftligt och enbart med fokus på om studenterna hade använt tolkningsteknisk terminologi. Uppgiftens utformning, arbetet med den och återkopplingen diskuterades efteråt i helklass.

De kommande två skriftliga inlämningsuppgifterna, nummer 2 och 3 bestod av skriftliga analysuppgifter. De var identiska med varandra till upplägg och genomförande och ingick i tolkningsteknik kursen. Båda inlämningsuppgifterna baserades, precis som tidigare, på filminspelade tolkningar. Skillnaden nu var att de tolkade samtalen var inspelningar av studenternas egna tolkningar. Ytterligare skillnader var att uppgiften var individuell och examinerande.

Inför dessa skriftliga analyser fick studenterna genomgångar av riktlinjer för skriftliga uppgifter, till exempel formalia, layout, referenser, plagiat och användning av Chat GPT. Instruktionstexterna diskuterades i förväg i helklass och studenterna fick ta del av inspelade miniföreläsningar om referenshantering, plagiat. Studenterna fick en presentation av AI-verktyget Chat GPT och deltog i diskussioner om till exempel vad som menas med textgenerering, hur man kan formulera promptar för att få hjälp med att kontrollera stavning

och grammatik i den egna texten samt för- och nackdelar med AI-verktyg. Det fördes också diskussioner om plagiat och universitetets riktlinjer för att undvika plagiat. Studenterna förväntades i slutet av båda inlämningsuppgifterna beskriva hur de hade använt sig av Chat GPT under arbetet med sin analysuppgift.

Efter de skriftliga inlämningsuppgifterna arrangerades diskussioner i helklass om instruktioner, återkoppling och bedömning kopplade till uppgiften. Vid dessa genomgångar presenterade läraren utmaningar som många av studenterna hade i uppgifterna. Ett konkret exempel på det illustreras här genom diskussionerna om det egna ansvaret för den inlämnade uppgiften och om vad kritisk användning av AI-verktyget Chat GPT innebär.

Rättningen av de skriftliga analysuppgifterna hade visat att Chat GPT i sin språkgranskning, förutom att korrigera grammatiska felaktigheter och stavning, förvånansvärt ofta ändrade ursprungstexten. Det var detaljer som studenterna varken hade instruerat verktyget att utföra i sina instruktioner till Chat GPT (promptar) eller hade uppmärksammat, eftersom de inte alltid hade förstått den detaljnivå som krävdes i efterredigeringen. Felaktigheter och förändringar kunde exempelvis handla om att byta pronomen så att kvinnliga professorer och kurslitteraturförfattare omnämndes som män. Det kunde också handla om korrekt utformade litteraturlistor, som Chat GPT:s språkgranskning förvanskade genom att ange kapiteltitel som boktitel eller ändra utgivningsår, utgivningsort eller förlag. Det ledde till mycket givande diskussioner om vad det egna ansvaret för inlämningsuppgiften innebär, men också vad efterredigering kräver för insatser. Det var många gånger helt nya perspektiv för studenterna och fördjupade diskussionerna om exempelvis plagiat och ett kritiskt förhållningssätt till AI-verktyg.

Den fjärde och sista inlämningsuppgiften var yrkesetik kursens hemtentamen. Den skilde sig från de tidigare inlämningsuppgifterna genom att den inte baserades på en filminspelad tolkning utan på fyra essäfrågor. Det var därför en mer omfattande skriftlig uppgift. Instruktionerna om formalia och layout, som fått stort utrymme i samband med inlämningsuppgift 2 och 3, var begränsade. Studenterna förväntades nu kunna hantera exempelvis referenshanteringen självständigt och på ett korrekt sätt. Återkopplingen skedde enbart skriftligt och fokus låg på ämnesrelaterat innehåll.

De fyra skriftliga inlämningsuppgifterna gav en serie sammanhängande övnings- och diskussionstillfällen under terminen, där studenterna fick förbereda sig stegvis, genomföra uppgiften och få både formativ och summativ återkoppling. Uppgifterna skapade en progression för studenterna, dels genom att varje uppgift blev svårare och mer omfattande, dels genom att studenterna fick allt mindre stöttning under terminen.

### ***Stöttning på individnivå***

Studenterna har fått stöttning på individnivå i form av individuell återkoppling på de skriftliga inlämningsuppgifterna 2, 3 och 4. Den individuella återkopplingen är i huvudsak skriftlig men läraren har vid behov kompletterat den med muntlig återkoppling. Återkopplingen på analysuppgifterna 2 och 3, som baserades på studenternas egna inspelade tolkningar, skedde dels genom direkta kommentarer i de individuella analystexterna, dels med hjälp av rättningsmallar. Kommentarer i analystexterna fokuserade på innehåll och formuleringar, ofta i form av formativ återkoppling genom frågor och förslag som studenterna kunde ta med sig till kommande skriftliga analyser. Rättningsmallen är en något schematisk checklista över det som efterfrågades i instruktionerna till inlämningsuppgifterna och har använts för att göra kraven tydliga. Den har fungerat som ett komplement till kommentarerna i analystexterna för att tydliggöra förväntningarna.

Mallen handlar om grundläggande layout och formalia samt kontextrelaterade, språkliga och tolkningstekniska aspekter. Figur 3 visar ett exempel på en mall som har använts. Mallarna är en pedagogisk resurs i kommunikationen mellan läraren och studenten.



Genom att samlas kring mallen kan läraren och studenten diskutera studentens förståelse av uppgiften, visualisera förväntningarna och bedömningen utan att enbart utgå från tillkortakommanden i studentens egen text. Idén med att kombinera kommentarer i inlämningsexterna med innehållet i mallen har varit att återkopplingen ska vara både formativ och summativ och synliggöra vad som efterfrågas och hur svaret bedöms.

### Återkoppling på skriftlig analys, TEK1

Namn på student: \_\_\_\_\_  
 Tolkspråk: svenska och xxx  
 Bedömare: \_\_\_\_\_

| Rättningsmall                                                   | Ja/Nej | Kommentarer |
|-----------------------------------------------------------------|--------|-------------|
| <b>Instruktioner - formalia</b>                                 |        |             |
| Omfattning (1–2 A4-sidor)                                       |        |             |
| Radavstånd (1,15)                                               |        |             |
| Typsnitt (Times New Romas)                                      |        |             |
| Storlek (12 punkter)                                            |        |             |
| <b>Instruktioner - innehåll</b>                                 |        |             |
| <b>Kontextrelaterade frågor</b>                                 |        |             |
| 1- Beskrivning av kontexten                                     |        |             |
| 2- Typ av tolkning                                              |        |             |
| 3- Ev. utmaningar i situationen                                 |        |             |
| <b>Språkrelaterade frågor</b>                                   |        |             |
| 4- Beskrivning av tolkpresentationen                            |        |             |
| 5- Återgivning av budskap<br>a. Terminologi, b. övrigt innehåll |        |             |
| <b>Tolkningstekniska frågor</b>                                 |        |             |
| 6- Flyt i samtalet                                              |        |             |
| 7- Koordineringen av samtalet                                   |        |             |
| 8- Hjälpmedel under tolkningen                                  |        |             |
| <b>Övrigt</b>                                                   |        |             |
| 9- Hur AI-verktyg har använts                                   |        |             |
| 10- Referenshantering                                           |        |             |
| <b>Kommentar från bedömare</b>                                  |        |             |

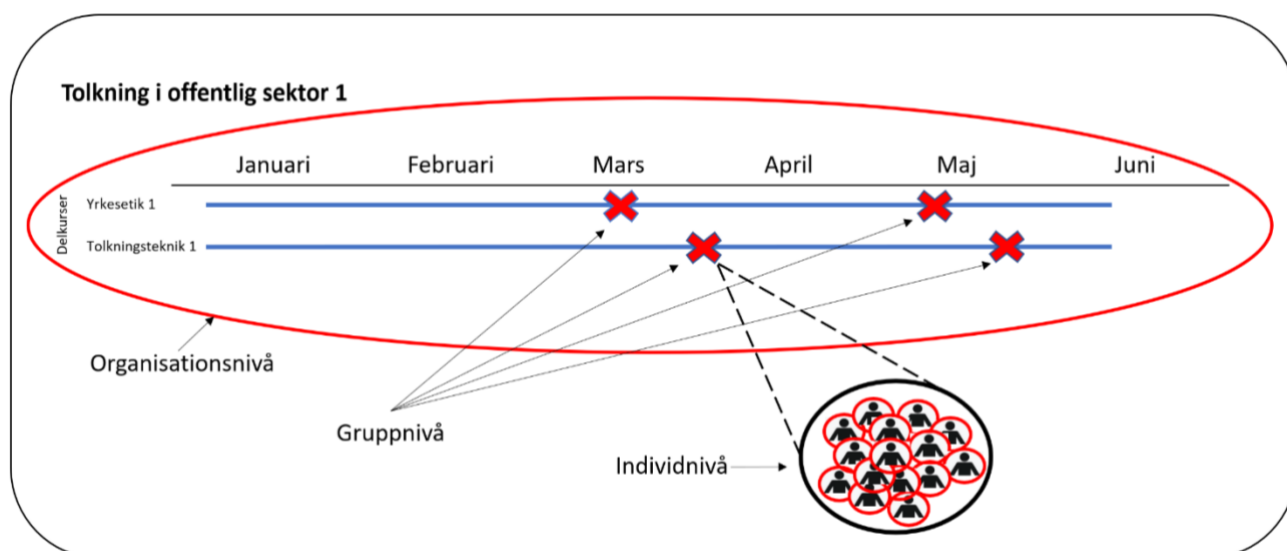
**Figur 3.** Exempel på rättningsmall för individuell återkoppling

I samband med den fjärde och sista inlämningsuppgiften på yrkesetik kursen kom studenterna för första gången i kontakt med en mer omfattande hemtentamen. Vid det laget hade de redan fått öva på att läsa instruktioner, skilja mellan innehåll och formalia, arbeta med referenshantering och använda Chat GPT för språkgranskning (grammatik och stavning). Läraren gick som tidigare igenom instruktionerna i helklass, och studenterna fick ta del av en

modelltext med exempel på hur frågorna kunde besvaras. Läraren bedömde även denna gång uppgiften med kommentarer direkt i tentamenstexten och med hjälp av en bedömningsmall. Denna gång fokuserade bedömningsmallen enbart på ämnesinnehållet och inte på layout. Återkopplingen till studenterna skedde endast skriftligt, i linje med tidigare mönster. Det erbjöds dock ingen gemensam genomgång i helgrupp efter tentamen, vilket var ett led i att minska mängden stöttning.

### ***Sammanfattning av stötningsåtgärder***

För att integrera utbildningsmomentet i TOFS 1 (30 hp) fick studenterna stöttning på tre nivåer: organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. I praktiken överlappade åtgärderna på de olika nivåerna och bidrog till en helhet i arbetet med studenternas utveckling av akademisk litteracitet och introduktionen till användning av Chat GPT i utbildningen. Figur 4 ger en överblick över de olika nivåerna. Genom att involvera flera delkurser och samordna dem har utbildningsmomentet löpt som en integrerad del genom yrkesetik kursen och tolkningsteknik kursen.



**Figur 4.** Överblick av de samordnade stötningsåtgärderna på olika nivåer

På så sätt har mer tid frigjorts för att arbeta med studenternas akademiska litteracitetsutveckling jämfört med tidigare, samtidigt som innehållet i utbildningsmomentet har anpassats till studenterna och deras behov. Anpassningarna har dels handlat om att introducera studenterna till studier på universitetsnivå, dels att majoriteten av studenterna studerar och skriver på ett annat språk än sitt modersmål.

### **Reflektioner och framåtblick**

Denna artikel har beskrivit kursdesignen och implementeringen av ett utbildningsmoment som handlar om att utveckla nybörjarstudenters akademiska litteracitet och att introducera till AI-verktyget Chat GPT för studenterna. Utbildningsmomentet har genomförts som en pedagogisk satsning på en tolkutbildning vid Stockholms universitet och har organiserats med hjälp av fyra skriftliga inlämningsuppgifter. I den här satsningen har grundläggande akademiska litteraciteter utvecklats genom att

- introducera studenterna till akademiskt skrivande med fokus på bland annat layout och formalia
- göra förväntningar tydliga i samband med de skriftliga inlämningsuppgifterna
- introducera hur studenterna kan använda AI-verktyget Chat GPT för grammatik och stavningskontroll.

Valet av dessa aspekter ovan och kombinationen av dem har utgått från tidigare erfarenheter av fristående föreläsningar med fokus på akademiskt skrivande på denna utbildning. Tidigare undervisning i akademiskt skrivande var huvudsakligen inriktad mot textproduktion. Även om föreläsningarna var innehållsmässigt relevanta för akademiskt skrivande i generell bemärkelse hade studenterna svårt att tillgodogöra sig innehållet. Dels låg innehållet på en nivå som inte motsvarade studenternas kunskaper, dels saknades annan grundläggande förståelse om hur studier på universitetsnivå går till, vilket studenterna behövde för att tillgodogöra sig föreläsningarna.

Det aktuella utbildningsmomentet har inneburit ett fokusskifte genom att större vikt läggs vid insocialiseringsaspekten i arbetet med akademiska litteraciteter. Studenterna får nu mer grundläggande undervisning om vad universitetsstudier innebär, så att förväntningar och outtalade normer blir tydligare för dem. Det finns forskning om andraspråksstudenters litteracitetsutveckling som framhåller betydelsen av detta (Bjernhager, 2023; Eklund Heinonen m.fl., 2018; Staaf, 2023; Zetterberg, 2023). Fokusskiftet syns också genom att innehållet i utbildningsmomentet för dessa nybörjarstudenter har anpassats till att omfatta färre aspekter som rör akademiskt skrivande, samtidigt som momentet introduceras tidigare, det vill säga redan på första terminen. Tanken är att arbetet med de akademiska litteraciteterna ska vara långsiktigt och löpa som en röd tråd genom många utbildningsterminer.

Att inkludera AI-litteracitet som en del i att utveckla studenternas akademiska litteracitet har varit ett försök att introducera ett AI-verktyg redan i början av utbildningen på ett integrerat sätt. I stället för att enbart fokusera på vad studenter får och inte får göra med Chat GPT har inriktningen varit att stegvis introducera studenterna till hur de kan interagera med, kritiskt förhålla sig till och använda AI-baserade verktyg på ett etiskt och ansvarsfullt sätt (Ng m.fl., 2021; Ou m.fl., 2024; Zhang m.fl., 2024).

En förutsättning för att kunna arbeta ämnesintegrerat och över delkursgränser på tolkutbildningen har varit stödet från ledning och lärarkollegor. Det har bland annat inneburit möjligheter att påverka schemalaggningen av delkurserna. En annan förutsättning har varit tillgången till universitetets pedagogiska stödstrukturer genom Centrum för universitetslärautbildning samt Studie- och språkverkstaden. Genom dessa stödenheter har det varit möjligt att förkovra sig i den senaste forskningen om högskolepedagogiska frågor, ta del av resultat från pedagogiskt utvecklingsarbete vid andra lärosäten och löpande kunna diskutera pedagogiska frågor.

Beskrivningen av utbildningsmomentet i denna artikel har medvetet fokuserat på kursdesignen, för att visa ett konkret exempel på en lokal implementering av arbete med studenters litteracitetsutveckling och som också inkluderar introduktion till ett AI-verktyg. Avsikten har också varit att synliggöra det omfattande arbete som kursdesignen innebär och som upptar en stor del av lärares tid i det vardagliga arbetet (jfr McDonald, 2023). Samtidigt är den pedagogiska satsningen fortfarande i sin linda, vilket innebär att det ännu inte går att dra slutsatser om eventuella effekter. Vi kan dock utifrån studenternas skriftliga uppgifter se tendenser till bättre resultat på de skriftliga inlämningsuppgifterna. Studenterna har till exempel blivit bättre på att hantera det referenssystem som används på tolkutbildningen. Det kan hänga ihop med det mer omfattande och sammanhängande stödet

och att de flera gånger under terminen har fått öva på det, fått återkoppling och blivit bedömda.

En annan notering är att den språkliga kvaliteten på inlämningsuppgifterna är högre än i texter skrivna av tidigare studentkullar, som inte haft tillgång till Chat GPT. Det kan möjligen kopplas till användningen av Chat GPT för grammatik- och stavningskontroll av inlämningsuppgifter. Om studenterna genom att använda Chat GPT har blivit bättre på att skriva akademiska texter eller om de har blivit bättre på att använda AI-verktyg för språkgranskning kan dock inte besvaras i den här studien men är något som skulle kunna undersökas framöver.

Arbetet med utbildningsmomentet kommer att fortsätta under tolkutbildningens andra termin, *Tolkning i offentlig sektor 2* (30 hp). Då är det lämpligt att fördjupa kunskaperna i akademiskt skrivande, exempelvis genom att inte bara arbeta med layout och formalia utan även med studenternas textproduktion. Här finns förutsättningar att utveckla kunskaper i AI-understött skrivande och att tillsammans med studenterna utforska användningen av Chat GPT (eller andra AI-baserade verktyg) för olika former av återkoppling i skrivprocessen (Wang & Wang 2025).

Förhoppningen är att, med hjälp av detta konkreta utbildningsmoment som exempel, bjuda in till kollegiala diskussioner om studenters utveckling av akademiska litteraciteter, där AI-litteracitet ses som en del, samt hur man kan tänka kring lokala anpassningar.

## Referenser

- Anson, D. W. J. (2024). The impact of large language models on university students' literacy development: a dialogue with Lea and Street's academic literacies framework. *Higher Education Research & Development*, 43(7), 1465–1478.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2332259>
- Bani-Shoraka, H. (2025). Establishing a Sustainable Public Service Interpreting Education in Sweden. *FITISPOS International Journal*, 12(1), 53–68.  
<https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2025.12.1.419>
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 1–22. [www.herdsa.org.au](http://www.herdsa.org.au)
- Bjernhager, L. (2023). Akademisk litteracitet i en ny kunskapsvärld. I M. Stigmar (red.). *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 91–115). Studentlitteratur.
- Bolander Laksov, K. & Scheja, M. (2020). *Akademiskt lärarskap*. SULF:s skriftserie XLII. Utgiven av Sveriges universitetslärare och forskare.  
<https://sulf.se/app/uploads/2020/05/skrift-akademisktlararskap-svenska-webb.pdf>
- Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M. & Heidewald, J. (2023). The challenges and opportunities of AI-assisted writing: Developing AI literacy for the AI age. *Business and Professional Communication Quarterly*, 86(3), 257–295.  
<https://doi.org/10.1177/23294906231176517>
- Cerratto Pargman, T., Sporrang, E., Farazouli, A. & McGrath, C. (2024). Beyond the Hype: Towards a Critical Debate About AI Chatbots in Swedish Higher Education. *Högre utbildning*, 14(1), 74–81. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.6243>
- Corbin, T., Dawson, P., Nicola-Richmond, K. & Partridge, H. (2025). 'Where's the line? It's an absurd line': towards a framework for acceptable uses of AI in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(5), 705–717.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2456207>
- Costa K. & Ntsohi, P. M. & Mfolo, L. (2024). Challenges, Benefits and Recommendations for Using Generative Artificial Intelligence in Academic Writing - A Case of ChatGPT. *Medicon Engineering Themes*, 7(4), 3–38.
- Chatto, M. J. & Logronio, F. V. (2025). Navigating AI in Academia: Undergraduate Experiences with ChatGPT and the Redefinition of Academic Writing. *Journal of Education and Learning Reviews*, 2(4), 27–42. <https://doi.org/10.60027/jelr.2025.2061>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581. <https://doi.org/10.1080/03075070802373040>
- Dahlström, H. & Norberg, M. (2025). Perceptions of AI in Higher Education: Affordances and Riska for Students with Swedish as a Second Language in Developing Academic Literacy. Proceedings of INTED2025 Conference (19th annual International Technology, Education and Development Conference) March 2025 (s. 2991–2998), Valencia, Spain.
- Davidsson, E. & Andersson, N. (2023). Studieförångång och känsla av tillhörighet. I M. Stigmar (red.). *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 71–90). Studentlitteratur.
- Dempere, J., Modugu, K., Hesham, A. & Kumar Ramasamy, L. (2023). The impact of ChatGPT on higher education. *Frontiers in Education*, 8.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1206936>

- Eklund Heinonen, M. & Sköldvall, K. (2015). Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande. *Högre utbildning*, 5(2), 133–138. <https://doi.org/10.23865/hu.v5.772>
- Eklund Heinonen, M., Lennartson-Hokkanen, I. & Nord, A. (2018). "Mer än bara text och ord". *Akademiskt skrivande i utbildningar i socialt arbete och sociologi*. Arbetsrapporter om modern svenska. FUMS Rapport nr. 235. Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K. & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363–375. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30. [https://neilwhitfield.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/20\\_1\\_1\\_hammond.pdf](https://neilwhitfield.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/11/20_1_1_hammond.pdf)
- Labaran, I., Abubakar Sadiq, M., Hyelda Ibrahim, K. & Fitzgerald Chidozie, U. (2024). Enhancing technological sustainability in academia: leveraging ChatGPT for teaching, learning and evaluation. *Quality Education for All*, 1(1). <https://www.emerald.com/insight/2976-9310.htm>
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lingard L. (2023). Writing with ChatGPT: An Illustration of its Capacity, Limitations & Implications for Academic Writers. *Perspectives on Medical Education*, 12(1), 261–270. <https://doi.org/10.5334/pme.1072>
- Liu, Y., Park, J. & MacMinn, S. (2024). Using generative artificial intelligence/ChatGPT for academic communication: Students' perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*, 34(4), 1437–1461. <https://doi.org/10.1111/ijal.12574>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems April 2020 (s. 1–16). Honolulu, USA. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Ma, Q., Crosthwaite, P., Sun, D. & Zou, D. (2024). Exploring ChatGPT literacy in language education: A global perspective and comprehensive approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100278>
- McDonald, J. K. (2023). The everydayness of instructional design and the pursuit of quality in online courses. *Online Learning*, 27(2), 137–169. <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3470>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- O'Neill, G. (2015). *Curriculum Design in Higher Education: Theory to Practice*. University College Dublin. Teaching and Learning. <http://www.ucd.ie/t4cms/UCDTLP0068.pdf>
- Ou, A. W., Khuder, B., Franzetti, S. & Negretti, R. (2024). Conceptualising and cultivating Critical GAI Literacy in doctoral academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 66, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101156>
- Polias, J., Lindberg, I. & Rehman, K. (2017). Stöttning på olika nivåer. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR087554>
- Raptopoulou, A. (2025). ChatGPT in Higher Education: Supporting Academic Literacy Through ChatGPT-Based Activities. *European Journal of Education*, 60(2), 1–11. <https://doi.org/10.1111/ejed.70131>



- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A. & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Staaf, P. (2023). Att möta högre utbildning på ett andraspråk. I M. Stigmar (red.). *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 135–157). Studentlitteratur.
- Sullivan, M., Kelly, A. & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Söderlundh, H., Lind, T. & Nordström, A. (2017). Hur får man en högskolepedagogisk satsning att leva vidare? Några reflektioner kring ämnesintegrering av akademiskt skrivande på Polisutbildningen. *Högre utbildning*, 2(7), 35–39. <http://doi.org/10.23865/hu.v7.1035>
- Tseng, W. & Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: If you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(2), 258–262. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008>
- Urban, M., Brom, C., Lukavský, J., Děchtěrenko, F., Hein, V., Svacha, F., Kmoníčková, P. & Urban, K. (2025). “ChatGPT can make mistakes. Check important info.” Epistemic beliefs and metacognitive accuracy in students' integration of ChatGPT content into academic writing. *British Journal of Educational Technology*, 56(5), 1897–1918. <https://doi.org/10.1111/bjet.13591>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, C. & Wang, Z. (2025). Investigating L2 writers' critical AI literacy in AI-assisted writing: An APSE model. *Journal of Second Language Writing*, 67, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2025.101187>
- Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q. & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of English as a second or foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 62, 2–7. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>
- Weinmann-Sandig, N. (2023). Digital Literacy and Artificial Intelligence – Does ChatGPT Introduce the End of Critical Thinking in Higher Education? *EDULEARN, 15<sup>th</sup> International Conference on Education and New Learning Technologies*, July 2023 (s. 0016-0021). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0011>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349–364. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000264>
- Yuan, Y., Li, H. & Sawaengdist, A. (2024). The impact of ChatGPT on learners in English academic writing: opportunities and challenges in education. *Language Learning in Higher Education*, 14(1), 41–56. <https://doi.org/10.1515/cercles-2023-0006>
- Zhang, C. X., Rice, R. E. & Wang, L. H. (2024). College students' literacy, ChatGPT activities, educational outcomes, and trust from a digital divide perspective. *New Media & Society*, 28(2), 673–695. <https://doi.org/10.1177/14614448241301741>
- Zetterberg, K. (2023). Att utveckla studenters läsande och skrivande. I M. Stigmar (red.). *Inkluderande högre utbildning: Breddad rekrytering, breddat deltagande och studentaktivt lärande* (s. 117–134). Studentlitteratur.