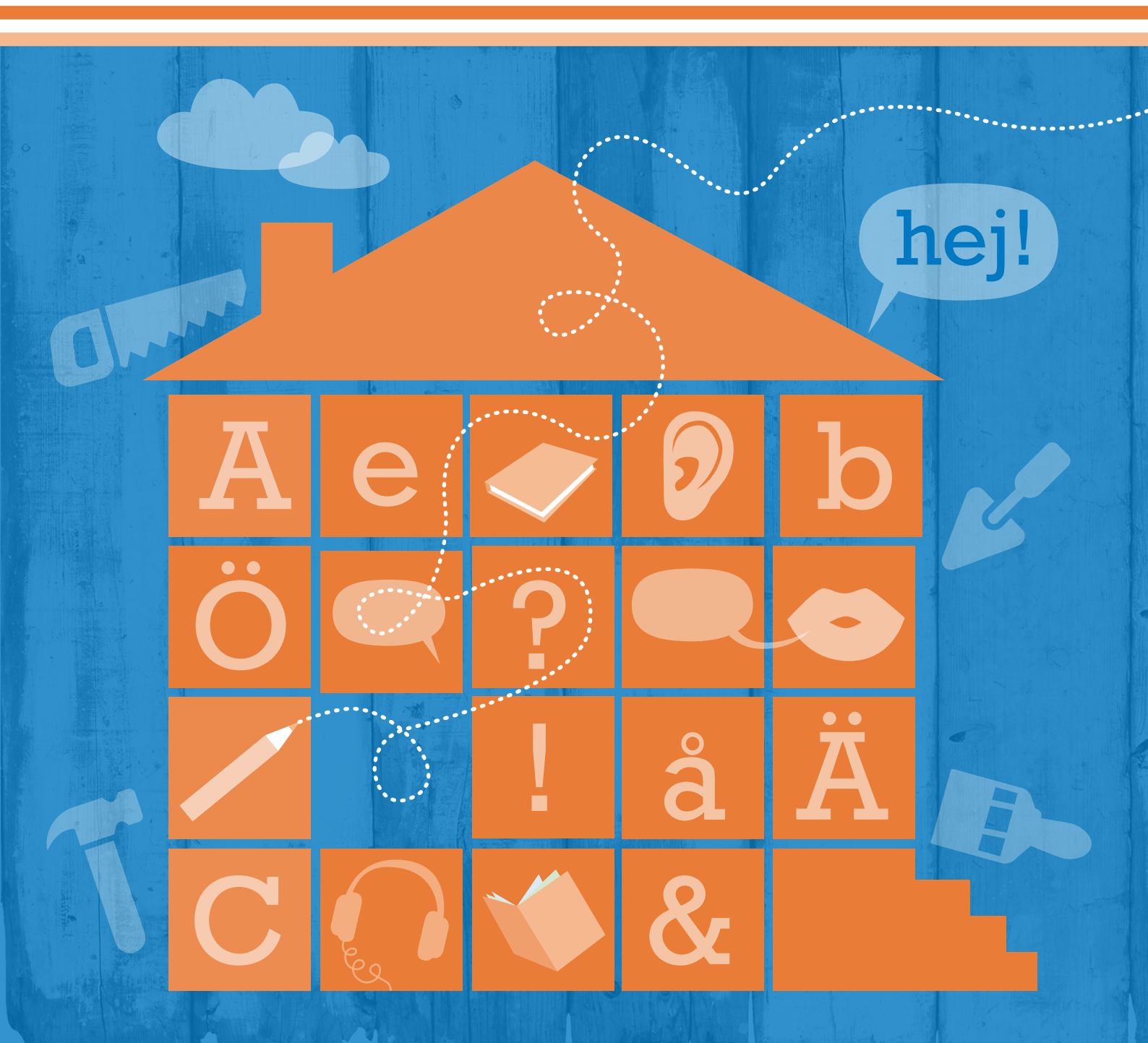


# Bygga svenska

BEDÖMNINGSSTÖD FÖR NYANLÄNDA ELEVERS  
SPRÅKUTVECKLING I ÅRSKURS 4-6



# Bygga svenska

BEDÖMNINGSSTÖD FÖR NYANLÄNDA ELEVERS  
SPRÅKUTVECKLING I ÅRSKURSERNA 4–6

Beställning via särskild beställningsblankett  
som finns på Skolverkets webbplats  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

ISBN: 978-91-7559-277-0

Artikelnummer: 239446

Grafisk form och illustration: AB Typoform  
Skolverket, Stockholm 2017  
Tryck: Exakta Print

# Förord

*Bygga svenska* är ett bedömningsstöd för alla lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolan och gymnasieskolan. Materialet finns för årskurserna 1–3, 4–6 samt 7–9 och gymnasieskolans introduktionsprogram. Det innehåller en bedömningsmodell med beskrivningar av elevens språkutveckling i svenska i fem steg, samt elevuppgifter, bedömningsanvisningar och bedömda elev-exempel som du hittar på Skolverkets webbplats.

Kunskaper i svenska är viktiga för att ta till sig den övriga undervisningen i skolan och för att kunna vara delaktig i samhället. En kontinuerlig uppföljning av elevernas kunskaper – framför allt i svenska – är också avgörande för att kunna utforma utbildningen efter de nyanlända elevernas individuella förutsättningar och behov. Detta material ger lärare möjlighet att observera och systematiskt iakttä elevernas förmågor inom olika områden som har betydelse för andraspråsutvecklingen. Med hjälp av materialet kan lärare även få syn på och utveckla den egna undervisningen. Materialet är frivilligt och kan användas parallellt med Skolverkets andra bedömningsstöd.

Bedömningsstödet har utvecklats på uppdrag av Skolverket av Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet, med Sofia Engman som projektledare. Materialet har prövats ut av ett antal skolor och har bearbetats av Skolverket, i vissa delar i samverkan med redaktör Anna Grettve.

Vår förhoppning är att det här bedömningsstödet ska fungera som ett stöd för lärare i uppföljning av nyanlända elevers språkutveckling i svenska i riktning mot utbildningens mål.

Stockholm i februari 2017

*Kjell Hedwall*  
Avdelningschef

*Pille Pensa Hedström*  
Undervisningsråd

# Innehåll

## **Kapitel 1. Inledning 6**

En bedömningsmodell i fem steg 6

Vem riktar sig materialet till? 7

Materialets olika delar 7

## **Kapitel 2. Lärarhandledning – Att bedöma utifrån de fem stegen 8**

Elever som kan bedömas utifrån modellen 8

Tidpunkt för bedömningen 8

Vad ger bedömningen information om? 8

Dokumentation och återkoppling till elev och vårdnadshavare 9

Bedömda elevexempel 14

Exempel på uppgifter för eleverna 14

## **Kapitel 3. Att tänka på i arbetet med nyanlända elevers språkutveckling 15**

Det tar tid att lära sig språk 15

Samarbete i lärarlaget 16

Modersmålets roll 16

Tidigare skolbakgrund 16

Stöttningsroll 17

## **Kapitel 4. Översiktlig beskrivning av språkutvecklingsstegen samt avstämningspunkter för elever med kort skolbakgrund 19**

Avstämningspunkter för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund 19

Översiktlig beskrivning av de fem stegen 21

## **Kapitel 5. Bedömning av TALAT SPRÅK 25**

Talat språk ur ett andraspråksperspektiv 25

Bedömning av LYSSNA och TALA utifrån de fem stegen 27

STEG 1. LYSSNA OCH TALA 30

STEG 2. LYSSNA OCH TALA 32

STEG 3. LYSSNA OCH TALA 34

STEG 4. LYSSNA OCH TALA 36

STEG 5. LYSSNA OCH TALA 38

## **Kapitel 6. Bedömning av LÄSA och SKRIVA 39**

Läsa på ett andraspråk 39

Bedömning av läsutveckling utifrån de fem stegen 41

STEG 1. LÄSA 44

STEG 2. LÄSA 45

STEG 3. LÄSA 47

STEG 4. LÄSA 49

STEG 5. LÄSA 51

Skriva på ett andraspråk 53

Progression i skrivna texter 53

Utmärkande drag för andraspråkstexter 54

Bedömning av skrivutveckling utifrån de fem stegen 55

STEG 1. SKRIVA 57

STEG 2. SKRIVA 59

STEG 3. SKRIVA 62

STEG 4. SKRIVA 64

STEG 5. SKRIVA 66

## **Kapitel 7. Teoretisk bakgrund till bedömningsmodellen 68**

Utveckling av ett skolspråk 68

Vikten av ordförråd 68

Språkanvändning i olika situationer 69

En kommunikativ språkförmåga 70

## **Kapitel 8. Litteratur för vidare läsning 74**

### **Bilaga 1. Mallar för sammanställningar 75**

### **Bilaga 2. Ord och begrepp i materialet 94**

### **Referenser 105**

# Inledning

Nyanlända elever utgör en särskild, men långt ifrån enhetlig, grupp.<sup>1</sup> De är i skiftande åldrar med varierande språklig, kulturell och social bakgrund och de har olika erfarenhet av tidigare skolgång. Gemensamt för de flesta av de här eleverna är att de står inför stora språkliga utmaningar i Sverige. För att de ska lyckas i sin skolgång är det viktigt att de tidigt får en professionell andraspråksundervisning och möjlighet att följa sin egen språkutveckling.

För att kunna ge eleverna återkoppling och planera undervisningen utifrån deras enskilda förutsättningar och behov är det betydelsefullt att lärare gör en systematisk och kontinuerlig bedömning av elevernas andraspråksutveckling.

## En bedömningsmodell i fem steg

Det här materialet utgör ett stöd för lärare att observera nyanlända elevers språkutveckling – från nybörjarnivå till avancerad nivå. Materialet innehåller en bedömningsmodell med åldersrelaterade beskrivningar av elevens språkliga utveckling i fem steg. Varje steg omfattar en beskrivning av typiska drag för språkutvecklingen på respektive steg, samt observationspunkter som läraren kan använda för att systematiskt följa elevens framsteg. Till varje steg finns också exempel på hur lärare kan stödja elevernas vidare utveckling. De olika stegen finns beskrivna för

- talat språk (lyssna och tala)
- läsa
- skriva.

De här tre färdigheterna är ofta integrerade med varandra och de utvecklas i stor utsträckning i samspel, men det kan i olika skeden av bedömningen vara nödvändigt att fokusera på dem var för sig. På så sätt får läraren en möjlighet att i detalj analysera en elevs språk samtidigt som han eller hon får ett underlag för att kunna planera och anpassa undervisningen utifrån elevens behov. Eleverna kan ha kommit olika långt i att tillägna sig de skilda färdigheterna, och de är då i behov av återkoppling med avseende på den eller de färdigheter som de behöver utveckla vidare.

Genom att utgå från de fem stegen och de observationspunkter som hör till varje steg får läraren en möjlighet att observera och systematiskt iakttä elevernas förmågor inom olika områden som är av betydelse för andraspråksutvecklingen. Med hjälp av materialet kan lärare också få syn på och utveckla den egna undervisningen.

---

1. Med *nyanlända elever* avses i det här bedömningsstödet de nyanlända elever som har ett annat modersmål än svenska. Även vissa andra elever än de som är nyanlända enligt definitionen i skollagen kan inbegripas. Det kan till exempel handla om en elev som kom till Sverige före skolstart.

Materialet gör det även möjligt för en elev att följa sin språkutveckling över tid, samt ger läraren ett underlag för återkoppling och information till eleverna och deras vårdnadshavare.

## Vem riktar sig materialet till?

*Bygga svenska* vänder sig till alla lärare som undervisar nyanlända elever i grundskolan och på gymnasieskolans introduktionsprogram. Materialet finns i tre versioner: för årskurserna 1–3, 4–6 samt 7–9 och gymnasieskolans introduktionsprogram.<sup>2</sup>

Det är önskvärt att det är en lärare med utbildning i svenska som andraspråk som bedömer språkutvecklingen hos nyanlända elever. Övriga lärare behöver emellertid också känna till vad som kännetecknar utvecklingen av ett andraspråk för att kunna stödja nyanlända elevers språkutveckling i det egna ämnet.

## Materialets olika delar

Materialet inleds med en lärarhandledning som stöd för att använda bedömningsmodellen (kapitel 2) samt ett kort kapitel om sådant som är bra att tänka på i arbetet med nyanlända elevers språkutveckling (kapitel 3). Därefter följer en kortfattad övergripande beskrivning av vad som kännetecknar den språkliga utvecklingen på de fem stegen, samt en beskrivning av avstämningspunkter för de elever som ännu inte har nått steg 1 (kapitel 4). Efter detta följer två kapitel med själva bedömningsmodellen, vilka beskriver färdigheterna talat språk, läsa och skriva på de fem olika stegen inklusive observationspunkter och exempel på undervisning och stöttning (kapitel 5–6). Materialet avslutas med en kort teoretisk bakgrund till bedömningsmodellen (kapitel 7) samt förslag på litteratur för den som vill läsa mer om utvecklingen av ett andraspråk (kapitel 8). Materialet avslutas med två bilagor. Där finns mallar för att dokumentera elevernas språkutveckling samt en ordlista över termer som används i materialet.

### Observationspunkter

*Bygga svenska* är uppbyggt av detaljerade och systematiserade observationspunkter inriktade mot utmärkande drag i andraspråsutvecklingen. De beskriver en utveckling mot ett ökat deltagande i flera olika typer av språkliga aktiviteter och en ökad självständighet. Utvecklingen beskrivs också utifrån ett fokus på med vilken språklig variation, komplexitet och säkerhet som eleven använder språket.

2. De tre materialen för årskurserna 1–3, 4–6 respektive 7–9 motsvarar årskurserna 1–4, 5–7 respektive 8–10 i specialskolan.

# Lärarhandledning

## – Att bedöma utifrån de fem stegen

I det här kapitlet finns information om bedömningsmodellen (som är placerad i kapitel 4–6) och hur lärare kan använda den i arbetet med att bedöma en elevs språkutveckling. Här finns också information om ytterligare stöd för bedömningen som går att ladda ned från Skolverkets webbplats.

### Elever som kan bedömas utifrån modellen

*Bygga svenska* är framtaget som ett stöd för lärare att bedöma nyanlända elevers utveckling i svenska språket – från nybörjarnivå till avancerad nivå. Enligt skollagen ska en elev inte längre anses vara nyanländ efter fyra års skolgång här i landet.<sup>3</sup> Det är emellertid olika hur lång tid det tar för en nyanländ elev att utveckla ett tillräckligt avancerat andraspråk för att kunna delta självständigt i den ordinarie undervisningen. Lärare kan därför även använda materialet för att bedöma språkutvecklingen hos elever som har ett annat modersmål än svenska och som inte definieras som nyanlända enligt skollagen, men som ändå behöver stöttning och återkoppling i sin andraspråksutveckling.

Då är det framför allt steg 4 och steg 5 i bedömningsmodellen som kan vara aktuella för de elever som har bott länge i landet. De här eleverna har i de flesta fall utvecklat ett väl fungerande språk med flyt och grammatisk korrekthet, men de kan fortfarande behöva stöttning för att utveckla, fördjupa och bredda sin svenska. Observationspunkterna för Läs och Skriva behöver tolkas och förstås i relation till den aktuella elevens ålder samt i relation till var eleven befinner sig i sin kognitiva utveckling och sin allmänna läs- och skrivutveckling.

### Tidpunkt för bedömningen

Bedömning utifrån stegen bygger på kontinuerliga observationer och bedömning av uppgifter i den ordinarie undervisningen. Enstaka uppgifter räcker inte som underlag för att dra generella slutsatser om var en elev befinner sig i sin språkutveckling. Läraren behöver därför göra observationer vid olika tillfällen och utifrån varierande aktiviteter med olika grad av kognitiv belastning och stöttning.

### Vad ger bedömningen information om?

Vid bedömningen av nyanlända elevers språkutveckling ligger fokus på hur eleven använder sina språkliga kompetenser, och hur de omsätts i ett skolsammanhang som muntliga och skriftliga förmågor. Modellen med de fem stegen

---

3. 3 kap. 12 a § skollagen (2010:800).

beskriver progression utifrån rubrikerna ”Talat språk”, ”Läsa” och ”Skriva”, där talat språk omfattar såväl tal och hörförståelse som muntlig interaktion, till exempel i form av samtal.

Progressionen i de fem stegen beskriver hur en elev successivt deltar i allt fler typer av språkliga aktiviteter och uppvisar en ökad självständighet. Progressionen beskriver också hur en elevs språk i allt större utsträckning uppvisar variation, komplexitet och säkerhet.

När den kognitiva belastningen ökar, till exempel genom att nya ord och ett nytt ämnesinnehåll tillkommer, påverkar det en elevs förmåga att ta till sig ett innehåll och att uttrycka sig korrekt. Det är därför viktigt att läraren gör bedömningen i relation till vilken typ av aktivitet som eleverna deltar i och vilken stöttning eleverna har tillgång till (för konkreta exempel på stöttning se s. 18). Den enskilda elevens resultat kan bero på vilka texter, situationer, ämnen och uppgifter som ingår i underlaget för bedömningen.

Språkutveckling sker sällan linjärt. Därför är det betydelsefullt att komma ihåg att stegen som presenteras ger en förenklad beskrivning av utvecklingen. Lärande går ibland fortare, ibland långsammare beroende på vem eleven är och i vilken situation eleven befinner sig. Fördelen med att använda ett bedömningsstöd som *Bygga svenska* är att den nyanlända elevens framsteg i svenska språket synliggörs och att läraren därmed ser hur undervisningen ytterligare kan anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Om läraren vid bedömningen känner osäkerhet inför en elevs språkutveckling kan kollegor med olika utbildning och elevhälsans personal bidra till att ge en mer sammansatt bild av eleven utifrån sina kompetensområden. I de fall som en elev har svårigheter och behöver mer hjälp än andra måste skolan uppmärksamma detta så tidigt som möjligt.

### Nyanlända elever och kunskapskraven

Beskrivningarna av de fem stegen motsvarar inte de olika kunskapskraven i ämnena svenska som andraspråk eller svenska. Det här materialet är i stället ett stöd för att hjälpa en elev att se sina framsteg redan som helt ny i språket. Steg 1 till 3 beskriver en grundläggande nivå i utvecklingen av ett andraspråk. Steg 4 och 5 är ett stöd för lärare och elever att uppmärksamma vad som är särskilt utmanande för att utveckla ett mer avancerat andraspråk. De fem stegen är således inte kopplade till något enskilt skolämne eller några kunskapskrav.

## Dokumentation och återkoppling till elev och vårdnadshavare

För att underlätta lärarens återkoppling till eleven och elevens vårdnadshavare finns ett särskilt underlag att ladda ned från Skolverkets webbplats ([www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)). Genom att fylla i det här underlaget kan lärare, elev och vårdnadshavare få en överblick över var eleven befinner sig i sin andraspråkutveckling. Det finns också mallar som hjälp för lärare att kunna se och följa upp språkutvecklingen både på individ- och gruppnivå längst bak i häftet samt för nedladdning från samma adress (se ”Bilaga 1. Mallar för sammanställningar för TALAT SPRÅK, LÄSA och SKRIVA”). De här mallarna kan läraren använda sig av för att markera vilka observationspunkter som en elev har klarat av.

Det kan vara lämpligt att läraren gör en sammanfattning av en elevs språkutveckling och fyller i underlaget för återkoppling minst en gång per termin. Vid behov kan läraren göra detta oftare så att en elev som har en snabb progression i sitt lärande kan få stöd i att komma vidare.

En elev kan ha kommit olika långt i sin språkutveckling i förhållande till de olika färdigheterna talat språk, läsa och skriva samt olika aspekter av dessa, och det är betydelsefullt för läraren att få syn på detta vid bedömningstillfället. Underlaget för återkoppling kan till exempel vara helt eller delvis ifyllt och avklarat för vissa färdigheter på de högre stegen, trots att hela steget för samtliga färdigheter under inte är uppnått.

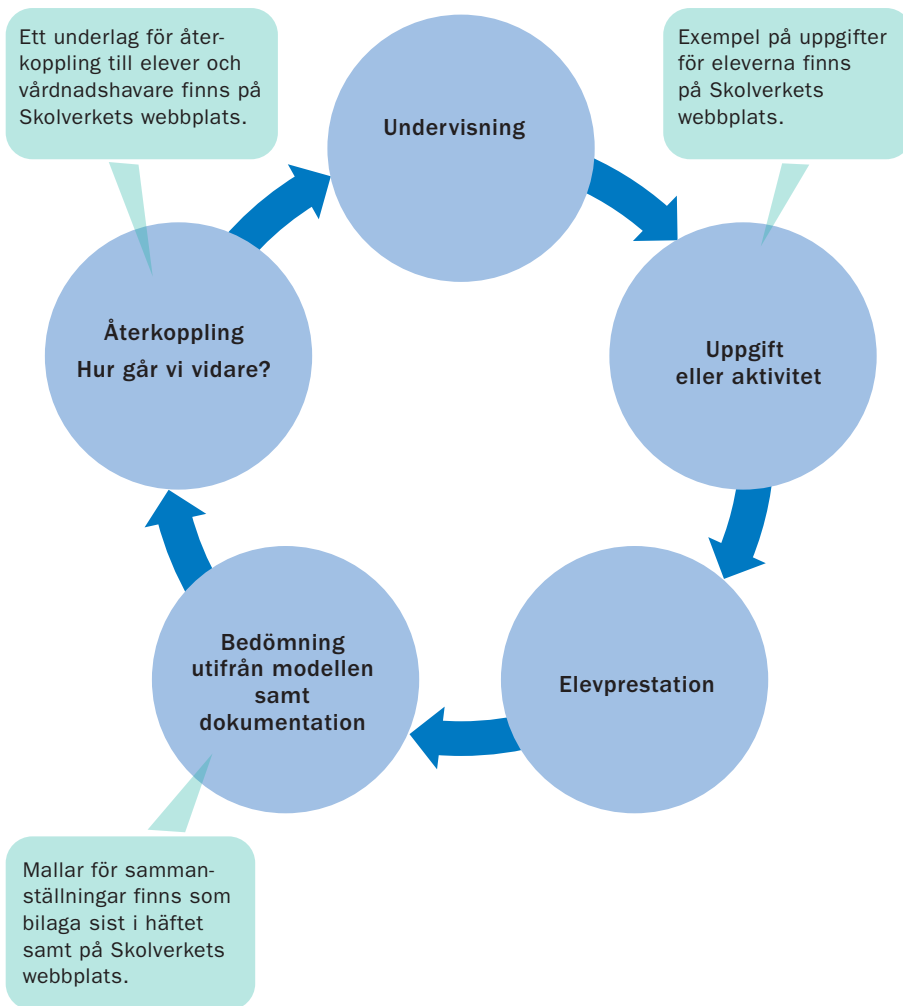
Det är betydelsefullt att eleven efter återkopplingen från läraren har förstått vilka uppgifter som har ingått i bedömningsunderlaget (det vill säga vad hon eller han till exempel har läst, skrivit eller samtalat om och i vilka sammanhang), hur långt hon eller han har kommit i sin språkutveckling, vad som är nästa steg och hur vägen dit ser ut. Den här informationen blir också ett underlag för läraren i den fortsatta planeringen och genomförandet av undervisningen utifrån elevens behov (se figur A på s. 11 för en bild över arbetsgången för bedömningen).

### **Att fylla i och använda mallarna och underlaget för återkoppling**

När läraren vid några tillfällen har observerat att en elev klarar av det som beskrivs på ett visst steg kan hon eller han göra en anteckning med exempelvis datum i den mall som hör till det aktuella steget (se exempel på en ifylld mall i figur B på s. 12).

I samband med att läraren ger återkoppling till eleven och vårdnadshavaren har hon eller han därefter möjlighet att gå igenom mallen och utifrån denna fylla i underlaget för återkoppling (se ett exempel i figur C på s. 13 för hur en lärare har valt att fylla i och använda underlaget). Det ifyllda underlaget för återkoppling kan bidra till att göra det tydligt för eleven hur långt hon eller han har kommit i sin språkutveckling och vad hon eller han behöver arbeta mer med. Läraren bedömer naturligtvis själv om hon eller han vill använda underlaget för återkoppling eller om det i stället är lämpligare att använda ett eget underlag.

Figur A. Arbetsgång för bedömningen



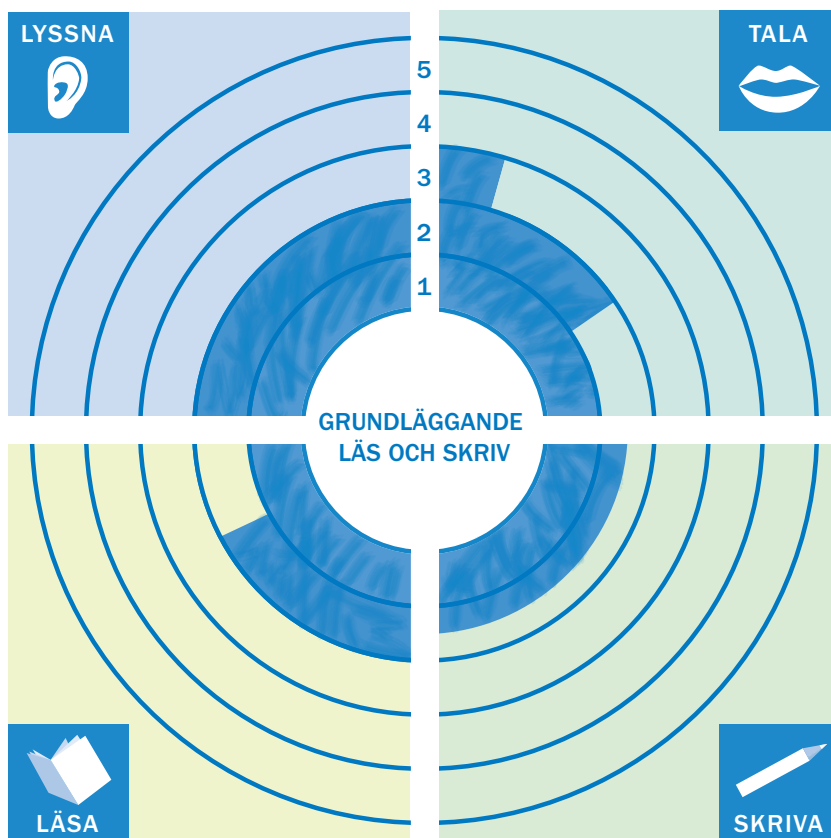


Figur C. Exempel på ett ifyllt underlag för återkoppling

## Sammanställning av elevens språkutveckling

Elevens namn: Aya Avstämning: 3

Datum: 25/10-2016 Lärare: Mikael



Var är jag nu?	Vart ska jag?	Hur gör vi?
<i>Du har visat att du ...</i>	<i>Nästa steg är att ...</i>	<i>Skolan ska ...</i>

## Bedömda elevexempel

Till de olika stegen i bedömningsmodellen finns det exempel på elevprestationer som konkretiserar och ger exempel på vad som utmärker språkutveckling på ett visst steg. De här bedömda elevexemplen finns att ladda ned på Skolverkets webbplats (se adress i rutan längst ner på sidan). Exemplen har tagits fram för att konkretisera för lärare vad en elev kan på ett visst steg. Till varje exempel på elevprestation finns en analys och en kommentar som utgår från observationspunkterna på respektive steg. De bedömda elevexemplen är tänkta att vara ett stöd för läraren att jämföra sina egna bedömningar med.

## Exempel på uppgifter för eleverna

På Skolverkets webbplats finns även exempel på uppgifter som lärare kan välja och anpassa till sin undervisning, för att få underlag till bedömning av elevens språkutveckling. Varje uppgift innehåller information om vilka utvecklingssteg eller observationspunkter som är lämpliga att bedöma utifrån uppgiften.

Figur D. En översikt över de delar som ingår i bedömningsmaterialet



### Ytterligare stöd för läraren på webben

- Exempel på uppgifter för eleverna
- Bedömda elevexempel som konkretiserar prestationer på olika steg
- Mallar för sammanställningar, för att kunna dokumentera färdigheter på de olika stegen
- Underlag för återkoppling till elev och vårdnadshavare

[www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## Att tänka på i arbetet med nyanlända elevers språkutveckling

Den stora arbetsinsats som krävs för att lära sig ett nytt språk och samtidigt utveckla åldersadekvata kunskaper på detta språk kan eleverna ibland uppleva som mycket utmanande. Elever kan också lätt känna sig missmodiga när de jämför sina prestationer med jämnåriga. Både eleverna och deras vårdnadshavare kan dessutom ha en orealistisk uppfattning om den tid det tar att utveckla språket. Under den här första fasen behöver eleverna därför mycket stöd och uppmuntran av läraren och tydlig information om vilka förväntningar som är rimliga utifrån deras olika förutsättningar.

Här kan en kontinuerlig och systematisk bedömning och dokumentation av elevernas progression spela en avgörande roll. Elever som ser att läraren värdesätter deras erfarenheter, språk och kultur får en större tilltro till sin förmåga att lyckas i skolan.<sup>4</sup> Det finns också många exempel på elever som på kort tid utvecklar en avancerad språklig nivå och når skolframgång, trots svåra förutsättningar. Det är därför viktigt att eleverna får använda sina resurser och tidigare kunskaper och att läraren värdesätter dessa.<sup>5</sup> Även den som helt saknar eller har en begränsad formell skolbakgrund har erfarenheter och kunskaper som undervisningen och bedömningen kan bygga vidare på. Skolan behöver alltså upptäcka elevernas förmågor och styrkor för att utifrån dessa kunna bygga broar till ett skolrelaterat språk och lärande.

### Det tar tid att lära sig språk

I de tidiga åldrarna kan det gå fort och lätt att lära sig ett andraspråk som fungerar för vardaglig muntlig interaktion, men det kan ta många år innan eleven behärskar muntlig och skriftlig språkanvändning i skolan. Särskilt lång tid tar det att utveckla språkfärdigheter som krävs för att kunna ta till sig innehållet i läromedel och att följa med i olika aktiviteter i undervisningen under grundskolans senare år och i gymnasiet. Det kan enligt forskningen ta fem till sju år eller längre för en nyanländ elev att utveckla ett skolspråk som fungerar fullt ut för att lyckas i skolan.<sup>6</sup> Hur lång tid det tar kan bero på åldern, närheten mellan förstaspråket och andraspråket, tidigare skolgång och undervisningsstödet.

Eftersom de språkliga kraven för lärande ökar efter hand kan den språkliga klyftan mellan elever successivt öka. Till exempel förväntas eleverna i årskurserna 4–6 läsa mer krävande texter för att inhämta kunskaper i olika ämnen jämfört med eleverna i årskurserna 1–3.<sup>7</sup> En annan övergång med ökade krav

---

4. Cummins (2001), Garcia och Beatens Beardsmore (2008).

5. Cummins (2001).

6. Thomas och Collier (2002).

7. Holmegaard och Wikström (2004).

på formellt skriftspråk och ordförråd är den mellan grundskolan och gymnasieskolan. Gymnasieskolans läromedelstexter har ett betydligt mer abstrakt, tätat och distanserat språk.<sup>8</sup>

## Samarbete i lärolaget

En förutsättning för att skolan ska kunna erbjuda nyanlända elever en professionell och effektiv språk- och kunskapsutvecklande undervisning är ofta ett nära och väl fungerande samarbete i lärolaget. Lärarna i svenska och svenska som andraspråk har tillsammans med studiehandedare i modersmål en nyckelroll i att kunna anpassa de språkliga insatserna efter de krav som ämnesundervisningen i olika årskurser och skolformer ställer. I undervisningen och bedömningen i olika ämnen måste i sin tur ämneslärarna kunna stötta de nyanlända elevernas lärande genom ett språkutvecklande arbetssätt som minimerar elevernas språkliga hinder för lärande, utan att de därmed sänker kraven på innehållet.

## Modersmålets roll

För de elever som får skolundervisning på sitt andraspråk spelar modersmålet en viktig roll under en stor del av skoltiden.<sup>9</sup> Begrepp och fenomen som eleverna redan är bekanta med på modersmålet är lättare att förstå på andraspråket. Därför är det bra att läraren uppmuntrar eleverna att använda sitt förstaspråk i sitt lärande. Det gäller både för enskilt tankearbete och för diskussioner med andra elever, så långt det är möjligt. Undervisningsmaterial på förstaspråket eller elevens starkaste skolspråk kan ge läraren goda möjligheter att stödja språk- och kunskapsutvecklingen.

Även i samband med bedömningen av elevernas språkutveckling i svenska är deras tillgång till förstaspråket, och även andra språk förutom svenskan, betydelsefull eftersom den kan öka elevens möjligheter att uttrycka förståelse av till exempel en text via sitt starkaste språk. Den här möjligheten framgår också av observationspunkterna till den bedömningsmodell som presenteras i det här materialet.

## Tidigare skolbakgrund

Elevernas tidigare skolbakgrund och erfarenheter av litteracitet, det vill säga aktiviteter kopplade till skrift, spelar en avgörande roll för deras förutsättningar att finna sig till rätta och lyckas i den svenska skolan. Eleverna kan utnyttja dessa vid utvecklingen av kunskaper och litteracitet på andraspråket som grund för det fortsatta lärandet.

Föreställningarna om vad en skola och en lärare är kan variera mellan eleverna. Därför är det viktigt att läraren är tydlig med målen och formerna för undervisningen i mötet med nyanlända elever. Till exempel kan bedömningsmetoder som utgår från elevens aktiva medverkan, och som bygger på dialog vara främjande för många elever, liksom reflekterande och kritisk läsning.

---

8. Nygård Larsson (2011); Olvegård (2014).

9. Axelsson och Magnusson (2012); Cummins (1981); Thomas och Collier (2002).

En del elever har av olika skäl aldrig påbörjat sin skolgång eller har tvingats avbryta den. Många av de här eleverna har betydande luckor i sina kunskaper och de har också gått miste om viktig skolspråkutveckling på sitt förstaspråk. De här eleverna är en mycket heterogen grupp och det är avgörande för den enskilda eleven att läraren individualiserar undervisningen och bedömningen.

En svårighet i sammanhanget kan vara att erbjuda eleverna ett åldersadekvat och kognitivt utmanande innehåll i texter och uppgifter. Läs- och skrivutvecklingsmaterial är ofta avsedda för yngre barn och de kan upplevas som ointressanta eller meningslösa av äldre elever. Detsamma gäller de underlag som eleverna möter vid bedömningen. Med hjälp av relevant stöttning från läraren kan det bli möjligt för eleverna att arbeta med ett mer kognitivt krävande och åldersadekvat innehåll.

## Stöttnings roll

Så länge en elev inte behärskar svenska fullt ut spelar samspelet och dialogen mellan läraren och eleven en central roll. Det tillfälliga stöd som läraren ger en elev för att hon eller han ska kunna utvecklas vidare kallas i andraspråkssammanhang för stöttning.<sup>10</sup> Stöttning i den mening som avses i det här materialet, kan beskrivas som ett temporärt stöd som läraren eller någon annan ger för att eleven ska kunna utveckla och använda nya begrepp, kunskaper och förmågor.<sup>11</sup>

Även vid bedömningen av elevens språkutveckling spelar stöttningsrollen en viktig roll. Det en elev kan göra med hjälp av olika typer av stöttning säger mycket om vart hon eller han är på väg och vad eleven med tiden kan klara mer självständigt.<sup>12</sup> Därför är det betydelsefullt att läraren samlar in ett varierat underlag för att bedöma en elevs språkutveckling. Det ger en större förståelse för vad eleven klarar av under skiftande förutsättningar, och med varierande grad av stöttning.

I den bedömningsmodell som presenteras i det här materialet spelar stöttningsrollen en avgörande roll. Framför allt för att läraren på de lägre stegen ska kunna upprätthålla en kognitiv nivå som i högre grad är i paritet med elevens ålder och mognad och inte behöva göra avkall på ett relevant och motiverande innehåll (se rutan på följande sida för konkreta exempel på stöttning).

---

10. Begreppet stöttning är en andraspråksterm och återfinns inte i skolförfattningarna. Det är en svensk översättning av den engelska termen *scaffolding*.

11. Wood et al. (1976); Säljö (2000); Lindberg (2001, 2013a); Hammond och Gibbons (2005).

12. Vygotskij (2001).

## Exempel på stöttning

Det finns många sätt för läraren att skapa interaktion och dialog som stöttar elevernas språkutveckling.

Läraren kan till exempel *undvika slutna frågor* med givna svar och i stället stötta eleverna i deras försök att med språkets hjälp formulera sig, tolka och förstå det nya innehållet.<sup>13</sup> För att stötta och inkludera eleverna i samspelet mellan lärare och elev är det också viktigt att förankra nya moment i elevernas tidigare erfarenheter i och utanför skolan, samtidigt som läraren på ett tydligt och kontinuerligt sätt länkar enskilda moment till mer övergripande mål och sammanhang.

Här följer andra exempel på stöttning som läraren kan erbjuda i undervisningen och vid bedömningen.

- Det är viktigt att *summera* centrala idéer, poänger och slutsatser med fokus på både ämnesinnehåll och språkliga aspekter. Detta kan vara återkommande inslag i undervisningen. Exempelvis: (Lärare) "Nu har du berättat om X. Du har också lyft fram att X. På så sätt förstår vi att det är viktigt att X." Den här typen av summeringar kan också bidra med viktig stöttning vid bedömningen.
- Elevernas språkutveckling och språkanvändning gynnas av att lärarna *fångar upp och inkluderar* elevernas bidrag (uttryck, idéer och information) i klassrumssamtalet och bygger vidare på dessa. Detta kan innebära en *omformulering* av elevernas svar i riktning mot ett mer skolrelaterat språkbruk, som bidrar till att göra eleverna delaktiga i den gemensamma konstruktionen av ett mer ämnesspecifikt och skolrelaterat språkbruk. Lärarna kan naturligtvis också använda sig av *ledande frågor* med tydliga vinkar om förväntade svar, exempelvis för att kort summera och knyta an till föregående moment eller lektion, för att inkludera elever som tvekar inför att självmant delta med egna bidrag. Exempelvis: (Lärare) "Vad är det alltså som kännetecknar en monarki? Vem är en viktig person i en monarki?" På så sätt kan samtalet mellan lärare och elever bidra till att med stöttning gå mellan vardagsspråket och skolspråket och samtidigt stimulera och utmana elevernas språk och lärande.
- En rik användning av så kallade *multimodala resurser* utgör en annan viktig form av stöttning, som enligt forskningen kan bidra till att göra lärarens genomgångar och läromedlens texter mer tillgängliga och begripliga. Det kan till exempel handla om diagram, föremål, foton, tecknade illustrationer, skisser, kartor, video- och ljudklipp som på olika sätt konkretiserar innehållet i undervisningen, sätter in det i ett sammanhang och därigenom avlastar språket.<sup>14</sup> Läraren kan också med fördel använda denna typ av resurser som stöttning vid bedömningen av elevernas språkkunskaper. Elevernas erfarenhet av att tolka till exempel diagram och bilder kan emellertid variera, och som lärare är det bra att tänka på och vara medveten om att elever med begränsad eller helt utan tidigare skolbakgrund kan vara ovana vid vissa multimodala uttryck. Till skillnad från många elever med regelbunden skolgång kan dessa elever ha svårt att förstå exempelvis skisser över lägenheter sedda ur ett fågelperspektiv eller olika typer av bildserier, eftersom förmågan att urskilja en röd tråd och tolka händelseförlopp i en bildserie kräver träning.
- En annan viktig stöttning för nyanlända elever är att läraren erbjuder *mallar, modeller och ramar* för *det egna språkbruket* på text-, sats- och frasnivå. Sådan strukturerande stöttning kan läraren också använda vid bedömningen. Att använda tydliga modeller för förväntat språkbruk i enlighet med typiska skolgener kan, liksom tillgången till ramar för användbara och vanliga språkliga konstruktioner, vara till ett gott stöd för den egna textproduktionen. De språkliga ramarna för till exempel en sats som "Det ligger en bank vid torget" kan ju varieras i det oändliga med olika verb (*finns/förekommer/står/sitter/kryper*), substantiv (*mjolk/stölder/en artikel/en lapp/en spindel*) och rumsadverbial (*i kylskåpet/på skolan/i tidningen/på anslagstavlan/under sängen*).<sup>15</sup>

13. Mercer (1995).

14. Gibbons (2013).

15. Ekberg (2013).

## Översiktlig beskrivning av språkutvecklingsstegen samt avstämningspunkter för elever med kort skolbakgrund

I det här kapitlet finns en översiktlig beskrivning av de fem språkutvecklingsstegen. Beskrivningarna är generella och de gäller för alla åldrar och för samtliga tre färdigheter (talat språk, läsa och skriva) i modellen. Läraren kan använda dem för att få en övergripande uppfattning om var i andraspråkutvecklingen en elev befinner sig. För att bedöma en enskild elevs språkutveckling finns därefter de mer detaljerade stegen för de tre färdigheterna beskrivna i kapitel 5 och 6.

Det här kapitlet inleds med en beskrivning av avstämningspunkter för elever med kort eller ingen skolbakgrund.

### Avstämningspunkter för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund

Om det finns elever som har kort eller ingen skolbakgrund i en grupp kan det vara lämpligt att läraren först gör en särskild avstämning för att se vilka grundläggande läs- och skrivkunskaper eleven har. Därefter är det möjligt att gå vidare och observera läs- och skrivutvecklingen utifrån steg 1–5 i bedömningsmodellen. I punktlistan här nedanför finns punkter som kan användas för att göra den här avstämningen. Det är viktigt att ha i åtanke att utvecklingen av elevens talade språk kan gå snabbare framåt än läsande och skrivande och att den muntliga och skriftliga utvecklingen inte alltid behöver ske parallellt.

## Avstämningspunkter

### LÄSA och SKRIVA

Eleven

- är bekant med läsriktningen
- kopplar symbol till ljud och ljud till symbol i det svenska alfabetet
- identifierar det första ljudet i bekanta ord
- identifierar var i ordet ljudet eller bokstaven finns: början, mitten, slutet
- ljudar samman ljud, till exempel *s-o-l*
- delar upp ord i ljud
- klarar enkel fonemaddition och -subtraktion, till exempel  $h + öra = höra$ ,  
 $höra - a = hör$
- kan namnen på bokstäverna i det svenska alfabetet.

### LÄSA (avkoda och förstå)

Eleven

- känner igen sitt eget namn som ordbild
- känner igen korta bekanta ord som ordbilder
- ljudar ihop korta ljudenligt stavade ord som är bekanta
- klarar ortografisk helordsläsning av bekanta ord, det vill säga läser bekanta ord som helheter
- tolkar vanliga bilder, skyltar och symboler
- har automatiserat sin avkodning och läser enkla texter
- kan läsa och hitta information i anpassade texter
- är bekant med skillnaden mellan och betydelsen av stor och liten bokstav
- tolkar betydelsen av vanliga skiljetecken, till exempel punkt och frågetecken
- är bekant med att olika grafiska markeringar påverkar betydelsen, till exempel fet stil och kursiv.

### SKRIVA (på digitalt verktyg och för hand)

Eleven

- kan skriva sitt eget namn
- kan skriva korta, ljudenligt stavade eller bekanta ord
- visar att hon eller han vet var ord börjar och slutar genom att avgränsa orden
- kan kopiera ord och korta meningar
- skriver självständigt kortare ord, meningar och meddelanden, till exempel enkla sms
- skriver en mycket enkel text efter en modell, till exempel om sig själv eller om något klassen har arbetet med
- skriver självständigt enkla meningar med subjekt och verb
- använder i viss mån stor och liten bokstav korrekt
- använder i viss mån vanliga skiljetecken såsom punkt och frågetecken.

## Översiktlig beskrivning av de fem stegen

Här följer en översiktlig beskrivning av de fem stegen i språkutvecklingsmodellen. Vissa av de kunskaper som beskrivs och de exempel på hur läraren kan stötta eleverna är relevanta på flera utvecklingssteg. Därför återkommer en del beskrivningar på flera steg.

### STEG 1 – NY I SPRÅKET

Elever på steg 1 har just påbörjat sin språkutveckling i svenska. De har i varierande grad deltagit i formell skolgång och kan ha lärt sig att skriva och läsa på sitt modersmål eller på något annat språk. För de elever som inte har påbörjat sin läs- och skrivutveckling till följd av avbruten eller uppskjuten skolgång kan det vara lämpligt att steg 1 kompletteras med särskilda avstämningspunkter som rör den tidiga läs- och skrivutvecklingen (se s. 19). Den utveckling som rör talat språk kan gå starkt framåt, oberoende av läs- och skrivutvecklingen.

På steg 1 deltar eleverna i konkreta och återkommande aktiviteter som på denna nivå är kontextbundna och knutna till elevens vardag och erfarenheter i och utanför skolan samt till dagliga klassrumsrutiner. Eleven uttrycker sig, visar sin förståelse och interagerar genom handling, men använder också till viss del ord och fraser som ofta förekommer i skolvardagen.

Att vara ny i språket är krävande och eleverna kan lätt hamna utanför om de inte får hjälp med förståelsen. Deras delaktighet kan underlättas med studiehandledning på modersmålet och andraspråksstöttning i all undervisning (se mer om stöttning på s. 18), även i ämnena bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. Eleverna kan ha kunskaper som de inte förmår uttrycka, vilket är viktigt att ta hänsyn till. De behöver därför få möjlighet att använda andra språk och andra uttrycksformer, till exempel bilder, gester och digitala resurser för att visa vad de kan.

Det som beskrivs på steg 1 kan gälla för alla elever som är i början av sin språkutveckling. Äldre elever har dock oftast kommit längre än yngre i sin kognitiva utveckling och de kan därför i de flesta fall i högre utsträckning använda sig av tidigare kunskaper och erfarenheter som ett stöd för sitt lärande. Exempelvis kan äldre elever ofta i viss utsträckning föra över kunskaper kopplade till läs- och skrivefärdigheter från ett språk till ett annat.

### STEG 2 – PÅ VÄG I SPRÅKET

Elever på steg 2 har kommit en bit på väg i sin språkutveckling och de har utökat sin förmåga att självständigt delta i konkreta och bekanta skolsituationer. De visar i allt högre utsträckning sin förståelse genom att använda frekventa vardags- och skolrelaterade ord och fraser i enkla, korta meningar. Eleverna har också till viss del utvecklat ett mer ämnesrelaterat ordförråd.

På steg 2 har eleverna utvecklat sina läs- och skrivefärdigheter i andraspråket och de kan i viss mån utnyttja dem för ett mer generellt lärande, beroende på ålder och skolbakgrund. Men eleverna är fortfarande inne i en process där språkanvändningen kräver en stor koncentration och tar mycket tid i anspråk. Eleverna kan då lätt hamna utanför om inte läraren underlättar förståelsen och delaktigheten med lämplig stöttning.

Eleverna har ofta ämneskunskaper som de inte förmår uttrycka på svenska och det är därför värdefullt att de får möjlighet att ta stöd av andra uttrycksätt

### Kort om andraspråksutveckling hos elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund

Även om inte alla elever har gått i skolan så har de flesta elever en viss erfarenhet av skrift. De kan ha mött och använt skrift i olika sammanhang, till exempel via reklamskyltar, TV, sociala medier och mobiltelefoner. De här erfarenheterna blir sedan viktiga utgångspunkter för deras läs- och skrivutveckling på svenska.

Innan deras läs- och skrivinläring kan ta sin början måste eleverna ha nått en viss nivå av språklig medvetenhet. Det innebär bland annat att de måste kunna skilja på språkets innehåll och form. I undervisningen behöver eleverna därför få samtala om vilken funktion skriftspråket har och på vilket sätt människor använder det.

Läs- och skrivinläring utgår från det talade språket. Det innebär att alla språk som eleven talar är till hjälp för språkinläringen. Både modersmålet och eventuella andra språk utgör således en viktig resurs. För att tydliggöra kopplingen mellan det talade språket och skriften är det bra om undervisningen kan utgå från det kända och det konkreta. Det kan också ge bättre förutsättningar om eleven får möjlighet att lära sig läsa och skriva på sitt förstaspråk eller på det språk som hon eller han behärskar bäst. Men eftersom detta sällan är möjligt behöver eleven i läs- och skrivinlä-

ringen utgå från det talade språket och de ord och fraser eleven behärskar på svenska. Det innebär att eleven kan behöva bygga upp grundläggande muntliga språkfärdigheter före men framför allt samtidigt med läs- och skrivutvecklingen.

Digitala verktyg kan underlätta skrivandet. Redan tidigt i sin skrivutveckling kan eleven till exempel använda sms för att kommunicera. De digitala verktygen ger också en möjlighet att lyssna på bokstavs-ljuden, vilket gör det lättare för eleven att utveckla en medvetenhet om hur språket låter. När eleven skriver ett ord och samtidigt lyssnar till det får hon eller han hjälp med att avkoda ordet, och på så sätt stötning i sitt läsande.

De texter som eleverna möter på den här nivån behöver vara enkla och inte för långa. Samtidigt är det viktigt att innehållet är relevant för åldersgruppen. Ett stöd för läs- och skrivinläringen kan vara att elever och lärare gemensamt konstruerar texter. Gemensamma läsoplevelser kan också vara ett viktigt stöd, till exempel i form av högläsning, körläsning (det vill säga att läraren och eleven/eleverna läser tillsammans) eller ekoläsning (det vill säga att läraren läser först och eleven/eleverna upprepar).

och uttrycksformer för att visa sina kunskaper, till exempel genom andra språk, bilder, gester och digitala resurser.

Det som beskrivs på steg 2 kan gälla för alla elever som har kommit en bit på väg i sin språkutveckling. Äldre elever kan dock i högre utsträckning än yngre använda tidigare kunskaper och erfarenheter som stöd för sitt lärande, särskilt sådana kunskaper som har med läsning och skrivande att göra.

### STEG 3 – VIDARE I SPRÅKET

Elever på steg 3 behöver inte längre lägga lika stor kraft vid att förstå och använda språket i återkommande skolaktiviteter så länge de har tillgång till språklig stötning av varierande slag. Eleverna deltar i meningsskapande i skolans olika ämnen med allt större framgång och de använder i allt större utsträckning svenska i sitt lärande och för att visa vad de kan.

På steg 3 är elevens behov av andraspråksundervisning fortfarande stort, samtidigt som modersmålet och eventuella andra språk alltjämt spelar en viktig roll.

Eleverna använder både talat och skrivet språk i längre sammanhållna sekvenser och de återanvänder också en del mer eller mindre fasta fraser. Eleverna har utvecklat ett ordförråd av frekventa ord och fraser och har i stort god kontroll över de grundläggande grammatiska strukturerna för ett fungerande vardags-språk. Deras kontroll över språket varierar dock med uppgifternas svårighets-grad och deras tillgång till stötning. På steg 3 utmärker andraspråksdragen

fortfarande det språk som eleverna skapar men de är nu på väg att utveckla de grammatiska mönster, ordförråd och texttyper som karakteriserar ett mer formellt skolspråk, med inslag av mer ämnesspecifika drag.

Det som karakteriserar språkutvecklingen på steg 3 kan gälla elever i alla åldrar, men de äldre eleverna ställs ofta snabbare inför betydligt större språkliga utmaningar i sin skolundervisning jämfört med yngre elever. Samtidigt har de kortare tid på sig att utveckla samma djup i språkbehärskningen som sina jämnåriga kamrater med svenska som modersmål. För äldre elever kan detta till viss del kompenseras av att de generellt sett oftast har kommit längre i sin kognitiva utveckling och därför i högre utsträckning kan använda tidigare kunskaper och erfarenheter som ett stöd för sitt lärande. Detta gäller inte minst kunskaper som går att relatera till läs- och skrivfärdigheter på andra språk. Yngre elever kan ofta snabbare ta till sig ett idiomatiskt uttal och utveckla grammatisk korrekthet, samtidigt som de kan ha luckor i vardagsspråkets ordförråd vilket kan ställa till bekymmer när undervisningen blir mer kognitivt krävande. Sådana luckor är därför viktiga att upptäcka och åtgärda.

#### **STEG 4 – MOT ETT AVANCERAT SPRÅK**

Elever på steg 4 är på väg mot en åldersadekvat språkanvändning på sitt andraspråk. De deltar självständigt i klassrumsaktiviteter och uppvisar en breddad språklig repertoar, både när det gäller att skapa och ta del av talat och skrivet språk.

Eleverna har utvecklat sitt skolrelaterade ordförråd och de kan i talad och skriven svenska uttrycka sig med större säkerhet, precision och nyansering. De behärskar även i allt högre grad en språklig variation i förhållande till situationen och uppgiften. Det innebär att de, i relation till sin ålder och den årskurs de går i, kan producera längre och mer sammanhållen text som är utvecklad och fördjupad i förhållande till situationen och uppgiften. Elever på steg 4 förväntas också förstå och skapa mening i mer komplext talat och skrivet språk. De kan dock behöva hjälp med att hitta information som inte är utskriven eller uttalad, men som förväntas framgå av sammanhanget.

I takt med att de språkliga kraven ökar möter eleverna nya utmaningar, exempelvis alltmer komplexa strukturer, ett mindre frekvent ordförråd, underförstådda antaganden och högre krav på anpassning av språket till ämnet och situationen. Eleven behöver fortfarande genomtänkt och strukturerad språklig stöttning, vilket förutsätter ett nära samarbete mellan andraspråksläraren, modersmålsläraren och ämnesläraren. För äldre elever ökar de kognitiva och språkliga kraven snabbare än för yngre elever. Det stöd eleven får behöver därför vara individuellt anpassat och ta hänsyn till elevens ålder och tidigare erfarenheter och kunskaper. Eftersom yngre elever inte har kommit lika långt i sin kognitiva utveckling, och följaktligen inte heller står inför samma krav i den övriga undervisningen som äldre elever oftast gör, behöver förväntningarna på de yngre eleverna när det kommer till språklig variation, precision och komplexitet vara lägre än vad förväntningarna är för äldre elever på denna nivå.

## STEG 5 – MED ETT AVANCERAT SPRÅK

Elever på steg 5 har utvecklat ett avancerat andraspråk. De deltar i klassrumsaktiviteter med stor självständighet och deras språk räcker till för att delta i aktiviteter med olika syften och innehåll.

Eleverna förstår och producerar talat och skrivet språk för en mängd specifika syften och de behärskar till stor del och effektivt både en adekvat textstruktur och språkliga drag för detta. Men elevens strävan efter att utveckla och variera sitt språk kan fortfarande resultera i vissa avvikelser i fråga om korrekthet och precision.

Läraren kan då inrikta sin stöttning på att utveckla såväl precision och variation i ordförrådet och sats- och meningsbyggnaden som på specifika språkliga drag som krävs utifrån sammanhanget eller genren. Eleverna behöver fortsatt stöttning för att tolka implicit information som till exempel underförstådda antaganden och samband, ironi eller kulturspecifika referenser i såväl skönlitterära texter som i faktatexter. De kognitiva och språkliga kraven på äldre elever är höga, och elevens tidigare erfarenheter av undervisning kan ha en avgörande betydelse för hur lång tid det tar att nå nivå 5. För yngre elever, som inte har kommit lika långt i sin kognitiva utveckling, är kraven på språklig variation, precision och komplexitet på denna nivå inte lika höga.

# Bedömning av TALAT SPRÅK

Det talade språket skiljer sig från läsande och skrivande genom att människor utvecklar grundläggande kunskaper i att tala och samtala i hemmet och på fritiden och inte främst i skolan. Det här innebär att även om inte alla nyanlända elever har haft möjlighet att gå i skolan och skaffa sig grundläggande kunskaper i att läsa och skriva, så har de utvecklat ett talspråk på sitt förstaspråk och ibland även på andra språk. Det talade språket utgör en viktig resurs för andraspråksutvecklingen. I den här bedömningsmodellen syftar talat språk på såväl tal och hörförståelse som muntlig interaktion, till exempel i form av samtal.

## Talat språk ur ett andraspråksperspektiv

På många sätt har hörförståelse en central roll för språkutvecklingen och språk-användningen. Den här förståelsen kallas dock ibland för ”en dold förmåga” eftersom människors begränsningar i hörförståelse inte alltid är uppenbara. Det innebär att såväl en elev som elevens lärare kan vara omedvetna om hur mycket av undervisningen som eleven går miste om till följd av bristande hörförståelse.

### Utmärkande drag i talspråket

Det finns flera typiska drag i talspråket som kan komplicera förståelsen av tal. Ett exempel på detta är olika så kallade reduktioner. Det innebär att ljud och stavelser faller bort, till exempel förvandlas frågan *Är det bra* hos de flesta talare till *ärebra*. Ett annat exempel är så kallade assimileringar då ljud smälter samman, till exempel genom att *pannkaka* blir *pangkaka* och *tandborste* blir *tamboschte* i många dialekter. Elevernas förmåga att uppfatta ljud och längre språkliga enheter, till exempel ord och meningar, har betydelse även för deras eget tal. Det är av naturliga skäl svårt att producera något som man inte själv kan identifiera och uppfatta.

En annan faktor som har stor betydelse för hörförståelsen är talhastigheten. Det är mer krävande att processa information på ett andraspråk jämfört med ett förstaspråk, och som andraspråksanvändare har man i många fall inte en lika automatiserad tillgång till det språkliga systemet, till exempel i form av ordförråd.<sup>16</sup> Att uppfatta var ords gränser går kan också utgöra en svårighet i talat språk.

Det talade språket karakteriseras vidare av en högre grad av variation, till exempel genom förekomsten av dialekter, sociolekter och slang, än det skrivna språket som är mer standardiserat. Sådana variationer är betydligt svårare att hantera på ett andraspråk än på ett förstaspråk. I undervisningen behöver eleverna därför utveckla en medvetenhet om vikten av att behärska olika variationer av talat språk.

---

16. Abrahamsson (2013); Abrahamsson och Hyltenstam (2013).

Talat språk är också ofta oförberett och spontant, vilket får konsekvenser för både talet och hörförståelsen. Det är exempelvis vanligt med omstarter när någon talar, det vill säga att den som talar gör en sorts omorganisering under samtalsgången av både informationen (vad man vill säga) och grammatiken (hur man säger det). Det är även vanligt med olika typer av reduceringar av grammatiska ändelser, till exempel genom att skriftens *jobbade* blir *jobba*. Till följd av att talet utvecklas i stunden är också felsägningar, pauser, repetitioner och brister i språkriktighet vanliga, hos både första- och andraspråkstalare.

### Visuellt stöd

Läraren kan underlätta elevernas förståelse av det flyktiga talet genom att komplettera det med olika typer av visuellt stöd, till exempel bilder och skriven text. I takt med att elevernas språk utvecklas minskar deras behov av visuellt stöd för att förstå sammanhanget. Ett led i utvecklingen är då att de i större utsträckning kan använda språket för att till exempel medverka i ett telefonsamtal eller lyssna på radio – typiska exempel på sammanhang där visuellt stöd saknas helt.

### Samtal – att lyssna och tala samtidigt

Att tala och att lyssna sker ofta i anslutning till varandra. Det här kan utgöra en särskild svårighet för den som inte behärskar språket fullt ut. Samtal är ett bra exempel på hur hörförståelse och tal samverkar. För en samtalsdeltagare gäller det att kunna växla mellan att vara den som lyssnar och den som talar. Det ställer krav på den som deltar att både kunna processa det som sägs, formulera ett eget samtalsbidrag samt följa upp det sagda på ett smidigt sätt i en diskussion. Det här är något som kan utgöra en svårighet för andraspråkstalare, särskilt i tidiga stadier av språkutvecklingen.<sup>17</sup>

Som andraspråkstalare kan man behöva mer tid på sig för att formulera sig i ett samtal. I tidiga stadier är också ofta behovet av ett anpassat och riktat tal stort om man ska kunna följa med och ta plats i samtalen. Ett parsamtal mellan två elever kan vara lättare att delta i än i en gruppdiskussion där flera är med och vill ta ordet. Andraspråkstalare kan även vara mer känsliga för brus och omgivande sorl, vilket får betydelse för vad en elev uppfattar och för elevens möjlighet att delta i interaktionen.<sup>18</sup>

### Att skilja på kriterier för tal- och skriftspråk

Det kan vara lätt att tro att en människa talar som hon skriver, men, som framgår av det ovanstående, skiljer sig talspråket på många punkter från skriftspråket, även om likheterna naturligtvis är fler. Det går heller inte alltid att dra en tydlig gräns mellan talspråk och skriftspråk. Visst skriftspråk, till exempel det som används på sociala medier, kan uppvisa fler talspråkliga drag än andra typer av skriftspråk.

Det är viktigt att bedömningen av talat språk görs utifrån vad som kännetecknar det talade språket. Synen på språkriktighet och komplexitet skiljer sig exempelvis till viss del åt mellan tal och skrift. När man bedömer talat språk är det därför viktigt att utgå från de kriterier som är relevanta för just talspråket.

---

17. Cekaite (2007).

18. Abrahamsson (2013).

## Bedömning av LYSSNA och TALA utifrån de fem stegen

Observationspunkterna för talat språk presenteras nedan under de två rubrikerna LYSSNA och TALA. De aspekter som betonar interaktion finns med i observationspunkterna under de båda rubrikerna.

### LYSSNA

Hörförståelse är, liksom läsning, en förmåga som läraren behöver observera indirekt genom elevens tal eller skrift.

Observationspunkterna tar fasta på elevens

- förmåga att uppfatta information som uttrycks explicit
- förmåga att uppfatta information som uttrycks implicit
- övergripande och fördjupade förståelse av talat språk.

Förmågan att uppfatta *explicit* information kan handla om att förstå både enstaka ord och längre passager. Förmågan att uppfatta *implicit* information kan handla om att förstå information som inte formuleras rakt ut och där eleven behöver göra tolkningar och sammanföra information. En *övergripande* förståelse av talat språk kan handla om att identifiera syftet eller temat i det som sägs samt att göra enkla sammanfattningar, medan *fördjupad* förståelse handlar om att kunna reflektera och dra slutsatser utifrån det man lyssnat eller sett på.

### Progression

När det kommer till hörförståelsen ligger progressionen i att eleven successivt förmår ta till sig allt längre muntliga sekvenser med ett mer komplext innehåll. Eleven går från att visa en övergripande förståelse genom att identifiera syfte eller tema och göra enkla sammanfattningar till att visa en mer fördjupad förståelse genom att tolka och dra slutsatser samt reflektera över innehållet.

På de första utvecklingsstegen är eleven i behov av anpassat tal. Elevens förståelse av det talade språket går därefter i allt större utsträckning mot en förståelse av normal talhastighet samt olika varianter av talspråk. Eleven blir också successivt allt mindre beroende av olika former av visuellt stöd, exempelvis skrift, bilder, föremål, kroppsspråk, gester och användning av andra språk.

När lärare bedömer hörförståelse är det viktigt att komma ihåg att eleverna inte nödvändigtvis behöver använda svenska för att visa sin förståelse. Eleverna kan med fördel ta hjälp av andra språk när de exempelvis ska sammanfatta ett centralt budskap, eller en handling, eller reflektera över något som de fått höra.

Det har betydelse för svårighetsgraden om eleven har möjlighet att ställa frågor i samband med hörförståelsen.

## TALA

Beskrivningarna i observationspunkterna för TALA är formulerade med utgångspunkt i

- olika typer av muntlig användning av språket med olika syften (till exempel att kunna återge erfarenheter, uttrycka åsikter, förhandla om mening eller genomföra en muntlig presentation)
- med vilken språklig variation, precision och säkerhet som eleven uttrycker sig.

### *Progression*

Progressionen under rubriken TALA ligger i att eleven förmår skapa tal av ökande längd och med en allt tydligare anpassning till sammanhanget, syftet och mottagaren (något som blir viktigare ju äldre eleven är). Det här innebär att eleven kan delta i samtal och utföra olika språkliga handlingar som exempelvis att berätta, beskriva och uttrycka åsikter på ett alltmer nyanserat och utvecklat sätt i förhållande till olika ämnen, roller och kommunikationssätt. Progressionen visar sig också i att eleven utvecklar en större självständighet i sin användning av språket. Eleven blir också successivt allt mindre beroende av olika former av visuellt stöd, som exempelvis skrift, bilder, föremål, kroppsspråk, gester och användning av andra språk.

När eleven kommer högre upp på utvecklingsstegen uppvisar hon eller han en allt högre grad av variation, precision och säkerhet i sin språkanvändning. Det här blir bland annat synligt genom ett utökat och fördjupat ordförråd samt en säkrare grammatisk kontroll. Ett utökat ordförråd, med bredd (antal ord) och djup (precision), är en av de viktigaste och tydligaste markörerna för progression.<sup>19</sup>

Vid bedömningen av muntlig produktion är det lämpligt att läraren i första hand utgår från helheten, det vill säga vad eleven på ett funktionellt sätt kan göra med det talade språket. I andra hand kan läraren fokusera på elevens språkliga variation, precision, säkerhet och uttal. Ur bedömningssynpunkt kan det också vara viktigt att läraren ser till vad eleverna klarar av att göra gemensamt med andra elever och vad de klarar av på egen hand.

En naturlig del av ett samtal utgörs av olika former av stöttning, till exempel genom samtalsbekräftelse och hjälp med förståelsen av ord. Den här typen av stöttning från kamrater och lärare har ofta en avgörande betydelse för elevernas egen talproduktion. Därför är det angeläget att läraren lägger vikt vid det som en elev klarar av att förmedla även med hjälp av sådan relevant stöttning vid bedömningen.

### *Att tala i en bedömningssituation*

I samband med bedömningen av TALA är det viktigt att ha i åtanke att den muntliga förmågan prövas i realtid. Om innehållet är oförberett, kognitivt krävande eller mycket engagerande kan det lätt resultera i att eleven gör språkliga misstag. Vid bedömningen behöver läraren därför ta hänsyn till innehållet och i vilket sammanhang bedömningen sker. Vid bedömning är det viktigt att eleven får visa sin språkförmåga i olika sammanhang och med olika syften. Bedömningen kan också syfta till att höja elevernas språkliga medvetenhet om aspekter av talat språk, både det egna och andras.

---

19. Iwashita et al. (2008).

## Språklig förhandling och uttal i observationspunkterna

I observationspunkterna för LYSSNA och TALA förekommer orden "språklig förhandling" och "uttal". Här beskrivs kort dessa begrepp.

### *Språklig förhandling*

Observationspunkterna tar bland annat fasta på förmågan att "förhandla sig fram" till en ömsesidig förståelse. I flerspråkiga miljöer där elever med varierande språkkunskaper möts blir förmågan att ta sig förbi språkliga hinder, genom att fråga om, be om förtydliganden eller på annat sätt signalera ett behov av språklig stöttning, en central kommunikativ förmåga.<sup>20</sup> För dem som är nya i språket kanske det främst handlar om ett behov av att reda ut grundläggande betydelser av ord och fraser. Senare kan eleven ha behov av att förtydliga mer komplexa betydelser eller ifrågasätta olika tolkningar.

Denna typ av språkliga förhandlingar i syfte att komma runt språkliga hinder och reda ut eventuella missförstånd utgör en viktig kommunikativ strategi för att uppnå samförstånd i alla samtal. Särskilt avgörande är dessa förhandlingar givetvis i samtal där en eller flera av deltagarna inte fullt ut behärskar samtalsspråket och därför kontinuerligt är i behov av interaktiv stöttning för att hänga med. Detta kan ses som en kommunikativ strategi och ett tecken på en strategisk kompetens som är högst relevant i

samtal. Det kan handla om att använda till exempel omformuleringar, upprepningar, frågor och gester, men ibland också om undvikanden när man gör bedömningen att språket helt enkelt inte räcker till. Progressionen går från förhandling om ords betydelse på steg 1 till förhandling om form, begrepp och innehåll (steg 2–5).

### *Uttal och prosodi*

Uttal spelar också en viktig roll för förmågan att använda språket på ett funktionellt sätt. Observationspunkten för uttal är formulerad med avseende på utvecklingen av en fungerande prosodi. Med prosodi avses språkets ljudegenskaper, till exempel rytm och intonation. Särskilt betoningen (en förlängning av det långa ljudet i den betonande stavelsen) är central för att skapa mening och bli förstådd.<sup>21</sup> I bedömningen av uttal behöver läraren ta hänsyn till elevernas ålder. Yngre barn tenderar att snabbt tillägna sig ett funktionellt, och i många fall målspråksenligt uttal, och uttalet blir då inte avgörande för att bedöma var eleven är i sin språkutveckling. Äldre elever kan däremot ha större svårigheter med att tillägna sig ett målspråksenligt uttal, och de kan därför behöva arbeta mer med detta. Av detta skäl finns observationspunkter för uttal endast med i bedömningsmodellen för årskurserna 7–9 och för gymnasieskolans introduktionsprogram och inte i materialen för yngre åldrar.

20. Canagarajah (2013).

21. Thorén (2008).

## STEG 1. LYSSNA OCH TALA

På steg 1 börjar eleven delta i kontextbundna och skolvardagsnära situationer och visar sin förståelse i handling men också språkligt. Det talade språk som eleven börjar kunna förstå och producera är av begränsat omfång och återkommande, till exempel förstår eleven ofta främst den egna läraren eller ord som ofta används i undervisningen. I interaktion är eleven i behov av riktat och anpassat tal, till exempel med upprepningar och förtydliganden. Eleven behöver tid för att både bearbeta det som har sagts och formulera sig. Samtal med en kamrat kan utgöra en resurs för att klargöra ett innehåll och förhandla om mening. Kroppsspråket, elevens modersmål eller andra språk, föremål, bilder och skrift utgör viktiga förutsättningar för meningsskapandet.

### Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer med stöd av sammanhanget explicit uttryckt information i anpassat talat språk av begränsat omfång, där innehållet är känt och bearbetat
- visar en övergripande förståelse av anpassat talat språk av begränsat omfång genom att exempelvis peka på en bild eller ett föremål, utföra något eller med något ord säga vad det handlar om.

### Observationspunkter för TALA

Eleven

- presenterar sig på ett enkelt och i många fall inövat sätt i parsamtal och ställer och svarar på enkla och konkreta frågor, till exempel *Var bor du?*
- återberättar med stöttning en självupplevd händelse
- använder ord och helfraser som behövs i skolvardagen och börjar dessutom använda ämnesrelaterade ord och uttryck som tas upp i undervisningen
- använder ofta ord och uttryck på ett förenklat sätt, till exempel genom att enbart använda verb i presens eller infinitiv (*jag se bok*) eller uttrycker substantivens plural med ”många” i stället för med ändelse (*många bok*). Kopulan (*är, blir*) utelämnas ofta, till exempel *jag rädd*. Även prepositioner utelämnas ofta.

### Exempel på undervisning och stöttning

- Ge eleverna rikligt med tillfällen att uttrycka sig muntligt och uppmuntra dem att våga uttrycka sig, utan krav på språklig korrekthet.
- Ge eleverna tid att bearbeta det som har sagts och tid för att formulera sig.
- Öva uttal, till exempel genom uttalsövningar i grupp.
- Ge eleverna modeller för olika språkliga konstruktioner och fraser, till exempel för ja- och nej-frågor.
- Öva på olika typer av språkliga konstruktioner. Låt till exempel eleverna titta på en bild med olika föremål och låt dem komma överens om något på bilden. Ställ därefter ja- och nej-frågor till dem för att avgöra vilket föremålet är. Förklara sedan hur ja- och nej-frågan konstrueras och låt eleverna turas om att tänka på föremål och ställa frågor till varandra. Anteckna efter hand frågorna på tavlan så att eleverna får olika modellfrågor som stöttning.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LYSSNA och TALA.

## STEG 2. LYSSNA OCH TALA

På steg 2 förstår eleven anpassat talat språk som är bearbetat i undervisningen eller som förekommer i återkommande situationer. Eleven visar alltmer sin förståelse i språklig form med ord och fraser som är frekventa. Med stöttning kan eleven följa och delta i samtal mellan flera personer, i och utanför klassrummet. Eleven kan fortfarande behöva tid för att formulera sig. Ordförrådet växer i takt med att eleven möter och får tillfällen att bearbeta ett mer varierat språk, både vardags- och ämnesrelaterat. Eleven använder förenklingar, omskrivningar och nybildningar. Kroppsspråket, elevens modersmål eller andra språk, föremål, bilder och skrift utgör viktiga förutsättningar för meningsskapandet.

### Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer med stöd av sammanhanget explicit uttryckt information i anpassat talat språk av begränsat omfång
- visar en övergripande förståelse av anpassat talat språk av begränsat omfång, till exempel genom att ställa och svara på enkla frågor
- förstår och följer en vanlig instruktion i flera steg med stöd av sammanhanget
- uppfattar och förstår frekventa vardags- och ämnesrelaterade ord och fraser som tagits upp i undervisningen.

### Observationspunkter för TALA

Eleven

- presenterar en kort förberedd uppgift i mindre grupp, och svarar då på enkla frågor från kamrater och lärare
- deltar med stöttning i enkla samtal, till exempel genom att berätta om upplevda erfarenheter och om sådant som händer i olika skolsituationer
- förhandlar på ett enkelt sätt om betydelsen av ord, fraser och innehåll
- uttrycker på ett enkelt sätt åsikter, värderingar och jämförelser
- använder ord och helfraser som behövs i skolvardagen och i ämnesundervisningen, till exempel *Jag klippt den, nej... vad heter det... såga och sen slipt den på sandpapper*
- börjar uttrycka sig med en viss precision både grammatiskt och lexikalt, till exempel genom att börja skilja mellan olika tempusformer, börja använda modala hjälpverb (*vill, kan*) följt av infinitiv, börja använda substantivets böjningsformer och flera former av pronomen, börja använda tidsbisatser, enkla partikelverb (*kom in, spring ut*) samt utelämnar mer sällan kopulan (*är, blir*)
- gör förenklingar, till exempel genom att i hög grad använda rak ordföljd.

### Exempel på undervisning och stöttning

- Stanna upp vid, upprepa och bearbeta ett innehåll i flera steg, till exempel genom att låta eleverna lyssna till, läsa, skriva och samtala om samma information.
- Arbeta med uppgifter som utvecklar ordförrådet, till exempel genom att fotografera olika händelser under en idrottsdag och därefter sätta ord på dem tillsammans i klassrummet. *Vad ser vi på bilden? Han hoppar längd, springer 100 meter, åker buss, håller upp kaffe, ringer ett samtal.*
- Stanna upp vid det talade språket och synliggör grammatiken, till exempel genom att visa hur alla verb eleven använder kan uttryckas i imperativ eller hur man kan bilda preteritum av regelbundna verb.
- Ge modeller för språkanvändning, till exempel genom att skriva upp frågor som innehåller frågeord på tavlan och visa hur det första verbet står i förhållande till subjektet. Uppmana eleverna att ställa frågor till en kamrat, till exempel hur högt kamraten hoppade, vem hon ringde till, var hon bytte om.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LYSSNA och TALA.

### STEG 3. LYSSNA OCH TALA

På steg 3 förstår eleven med en hög grad av stöttning ett åldersadekvat ämnesinnehåll. Eleven kan både med en viss självständighet och tillsammans med andra bearbeta innehållet, men kan behöva tid för att formulera sig. Eleven börjar förstå och använda mindre frekventa ord och fraser och börjar uppfatta längre muntliga sekvenser i normal talhastighet. Eleven är då i behov av en tydlig struktur och stöttning, till exempel att man tydligt markerar ett byte av ämne i ett samtal och att det finns tillgång till visuellt stöd. Eleven använder förenklingar, omskrivningar, och nybildningar. Elevens modersmål och andra språk är fortsatt viktiga resurser för meningsskapandet.

Det är vanligt att elever på detta steg har fångat upp omgivningens uttal, vilket kan ge intryck av att eleven nått längre i sin språkutveckling än vad som är fallet, till exempel när det kommer till ordförråd.

#### Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer med stöttning explicit och viss implicit uttryckt information i normal talhastighet, till exempel i samtal, genomgångar och uppläsningar
- visar en övergripande förståelse av sammanhållet tal, till exempel genom att kortfattat återge huvudinnehållet i en genomgång eller ett tv-program
- visar prov på en fördjupad förståelse genom att dra egna slutsatser, till exempel utifrån en berättad historia eller ett tv-program, och svarar då på frågor som *Varför tror du ...*

#### Observationspunkter för TALA

Eleven

- presenterar med hjälp av nyckelord korta förberedda uppgifter inför mindre och större grupper och svarar på följdfrågor från klasskamrater och lärare
- deltar i samtal genom att återge, berätta och beskriva något som eleven har hört, läst eller upplevt, så att innehållet framgår tydligt. Eleven använder då ett ämnesrelaterat ordförråd och sambandsord, till exempel för tid och orsak.
- förhandlar i samtal om betydelsen av ord, fraser och innehåll
- jämför förhållanden och erfarenheter, uttrycker åsikter och värderingar och kan motivera dessa
- uttrycker sig med en viss precision och variation både grammatiskt och lexikalt, till exempel genom att ofta skilja på presens och preteritum, börja göra skillnad på bruket av preteritum och perfekt, uttrycka framtid på olika sätt, inleda huvudsatser med en annan satsdel än subjektet, börja kongruensböja adjektivet när det står attributivt (*höga berg, ett stort slott*), börja använda partikelverb där betydelsen inte är genomskinlig (*kommer ihåg, läser om*).

## Exempel på undervisning och stöttning

- Ge eleverna rikliga tillfällen att uttrycka sig muntligt samt uppgifter som utmanar och ger dem möjlighet att uttrycka och motivera åsikter, värderingar och jämförelser.
- Ge modeller för språkanvändning, till exempel olika fraser för hur åsikter kan uttryckas, och låt eleverna resonera i grupp om vad de anser om ett givet ämne.
- Öva aktivt lyssnande, till exempel genom att låta eleverna lyssna på ett radio- eller tv-program och välja ut ett inslag som intresserar dem. Låt dem lyssna eller titta på inslaget så många gånger de behöver för att sedan återberätta det för varandra. Låt därefter eleverna återge huvudinnehållet i sitt valda inslag i tvärgrupper.
- Stanna upp vid, upprepa och bearbeta ett innehåll i flera steg, till exempel i samband med att du läser en text för eleverna. Låt eleverna ta ställning till några påståenden (*stämmer/stämmer inte*) om innehållet, samla in svaren för att få en uppfattning om hur eleverna har förstått, ge därefter tillbaka elevernas svar, låt dem jämföra med en kamrat samt förhandla med varandra om sådant som de är oense om.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LYSSNA och TALA.

## STEG 4. LYSSNA OCH TALA

På steg 4 förstår eleven ett åldersadekvat, mer utmanande ämnesinnehåll. Eleven är fortfarande i behov av stöttning, inte minst när det gäller kulturspecifika referenser, underförstådda antaganden, och idiomatiska uttryck. Eleven deltar nu mer självständigt i olika språkliga aktiviteter, både förberedda och oförberedda. Eleven kan även uttrycka mer komplexa tankegångar. Elevens modersmål och andra språk är fortsatt viktiga resurser för meningsskapandet.

### Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer explicit och implicit information i längre sammanhållet vardags- och ämnesrelaterat tal i normal talhastighet. Mer avancerade strukturer, till exempel satsförkortningar och passiva sats, kan vara svåra att tolka. För att förstå längre ämnesrelaterat tal behöver eleven visuellt stöd i olika former.
- visar en övergripande och fördjupad förståelse av både vardags- och ämnesrelaterat tal genom att till exempel sammanfatta, tolka och reflektera över innehållet
- deltar i spontana och styrda samtal i ämnesundervisningen genom att ställa och svara på frågor, och visar förståelse genom att kommentera och bygga vidare på det andra har sagt.

### Observationspunkter för TALA

Eleven

- presenterar med stöd av nyckelord förberedda uppgifter och svarar på följdfrågor från klasskamrater och lärare
- deltar i samtal och återger, berättar och beskriver ett innehåll med ett nyanserat ordförråd och med flyt så att innehållet tydligt framgår
- gör jämförelser, uttrycker åsikter, förklarar och motiverar på ett mer utvecklat sätt
- förhandlar i samtal om betydelsen av ord, fraser och innehåll
- uttrycker sig med en större precision och variation, både grammatiskt och lexikalt, till exempel genom att använda relevanta sambandsord, olika slags bisatser, alltmer tillämpa inversionsregeln (det vill säga omvänd ordföljd), använda verbens tempusformer ändamålsenligt (*sprang, har/hadelskulle sprungit*), kongruensböja adjektiven även i predikativ ställning (när adjektiv placeras efter kopulaverb, till exempel *huset är stort*), börja använda mindre frekventa partikelverb, börja använda idiomatiska uttryck och kollokationer (ord som ofta förekommer tillsammans, till exempel *sin värsta fiende*).

### Exempel på undervisning och stöttning

- Skapa tillfällen för eleverna att uttrycka sig muntligt i olika former, till exempel i diskussioner och presentationer.
- Ge uppgifter som utmanar eleverna och ger dem tillfälle att uttrycka och motivera åsikter, värderingar samt att göra jämförelser.
- Lyssna på tv- och radioprogram, högläsning, ljudböcker och film. Stanna upp vid, samtala om och bearbeta innehållet.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LYSSNA och TALA.

## STEG 5. LYSSNA OCH TALA

På steg 5 förstår eleven ett åldersadekvat, utmanande ämnesinnehåll. Eleven deltar självständigt i olika sorters språkliga aktiviteter, både förberedda och spontana. Eleven förstår och producerar ett språkligt och tankemässigt komplext ämnesinnehåll, men kan fortfarande vara i behov av stöttning, inte minst när det gäller kulturspecifika referenser, underförstådda antaganden, implicit information och idiomatiska uttryck. Elevens modersmål och andra språk är fortsatt viktiga resurser för meningsskapandet.

### Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer explicit och implicit uttryckt information i längre vardags- och ämnesrelaterat tal i normal talhastighet
- visar en övergripande och fördjupad förståelse av längre vardags- och ämnesrelaterat tal genom att sammanfatta, tolka och reflektera över innehållet
- deltar ledigt i spontana och styrda samtal i ämnesundervisningen samt visar förståelse och bidrar till att bredda och fördjupa samtalen genom att kommentera och bygga vidare på det andra har sagt.

### Observationspunkter för TALA

Eleven

- utvecklar tankegångar, bemöter och bygger vidare på det andra har sagt i resonerande samtal om mer generellt och abstrakt innehåll
- uttrycker sig med precision, variation och en större säkerhet både grammatiskt och lexikalt.

### Exempel på undervisning och stöttning

- Skapa tillfällen för eleverna att uttrycka sig muntligt i olika former, till exempel i diskussioner och presentationer.
- Ge uppgifter som utmanar eleverna och ger dem tillfälle att uttrycka och motivera åsikter och värderingar samt att göra jämförelser.
- Lyssna på tv- och radioprogram, högläsning, ljudböcker och film. Stanna upp vid, samtala om och bearbeta innehållet.
- Låt eleverna se en film och resonera om den i grupp utifrån ett antal frågeställningar som ni har kommit överens om tillsammans.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LYSSNA och TALA.

## Bedömning av LÄSA och SKRIVA

En elev som lär sig att läsa och skriva på sitt förstaspråk har redan nått en hög muntlig nivå i språket. Det här innebär att eleven kan använda det talade språket som utgångspunkt för sin läs- och skrivutveckling. Detta är inte möjligt i samma utsträckning för den elev som lär sig att läsa och skriva på ett andraspråk.

För de elever med annat modersmål än svenska som anländer till Sverige i yngre åldrar sker sannolikt den första läs- och skrivutvecklingen på svenska. De elever som anländer senare har ofta påbörjat sin läs- och skrivutveckling på sitt förstaspråk och det kan de ha en god hjälp av, eftersom den här typen av kunskaper till viss del kan överföras mellan språken.<sup>22</sup> Hur gott stöd eleven har av sina tidigare erfarenheter beror på flera saker. Bland annat vilken erfarenhet eleven har av skriven text på första- respektive andraspråket, samt vilka likheter och skillnader som finns mellan sättet att utforma och använda texter på mellan de olika språken.

Elever som har utvecklat en hög läs- och skrivkompetens på förstaspråket utnyttjar alltså sina erfarenheter av att läsa och skriva samt sina kunskaper om texters uppbyggnad också på andraspråket. Läs- och skrivutvecklingen kommer härigenom att gå snabbare. Det här innebär att eleverna kan uppvisa en hög läs- och skrivkompetens och en förtrogenhet med ett typiskt skolspråk, baserad på utvecklingen i förstaspråket, trots att de i tidiga stadier av sin andraspråksutveckling samtidigt kan ha stora begränsningar i sitt ordförråd, i sina grammatiska kunskaper och i sitt uttal. Den här typen av diskrepans mellan en allmän skriftspråklig kompetens och nivå i andraspråket syns generellt sett tydligare ju äldre eleverna är.

### Läsa på ett andraspråk

Läsförståelsen påverkas i hög grad av vilken kunskap den som läser har om de enskilda orden i en text. Andraspråks elever har ofta begränsningar i sitt ordförråd, när det kommer till ord som de möter i skolans läromedel, och det här är en viktig del av förklaringen till att de kan ha svårt att förstå vad de läser. Många läsforskare menar att åtminstone 95 procent av orden i en text bör vara kända för att en person med någorlunda behållning ska kunna läsa och ta till sig innehållet.<sup>23</sup> Om det finns en högre andel okända ord påverkar det läsförståelsen markant, inte minst genom att möjligheterna att sluta sig till vad okända ord betyder utifrån sammanhanget avtar.

Alltför många okända ord i en text gör också att läsaren ofta stannar upp i sin läsning och på så sätt tappar sammanhanget.<sup>24</sup> Eftersom mycket tyder på att en utvecklad läshastighet stimulerar hjärnan och bidrar till koncentration och

---

22. Cummins (1979, 1981); Magnusson (2013).

23. Nation (2001).

24. Kulbrandstad (1998, 2007).

fokus har läshastigheten också betydelse för läslusten.<sup>25</sup> Om man inte får upp hastigheten och kommer vidare i sin läsning utan hela tiden fastnar på enskilda ord får hjärnan helt enkelt inte den stimulans den behöver. Då är det lätt att förlora koncentrationen och hamna i en ond cirkel som i slutändan leder till att man tappar lusten för läsningen.

### *Orsaker till sämre läsprestationer*

Enligt en rad olika skandinaviska läsundersökningar uppvisar andraspråkselever som grupp sämre läsprestationer än förstaspråkselever.<sup>26</sup> Det här kan i första hand förklaras med att de har en mer allmänt begränsad språklig kompetens i jämförelse med jämnåriga elever som har svenska som sitt förstaspråk. En annan förklaring kan handla om att andraspråkselever i vissa fall saknar de referensramar som krävs för att texten ska bli begriplig. Det gäller i synnerhet texter som förutsätter en förtrogenhet med majoritetskulturen och erfarenheter som många lärare kanske tar för givet att alla elever har tillgång till. För att underlätta andraspråkselevnas läsning är det därför viktigt att läraren lägger stor vikt vid arbetet med förförståelsefasen, så att eleverna är språkligt och innehållsligt förberedda på de texter de läser.

Ytterligare en förklaring till andraspråkselevnas sämre läsprestationer kan ligga i brister i den så kallade strategiska kompetensen samt ineffektiva lässtrategier. Ett begränsat ordförråd kan göra att läsaren lägger alltför stor vikt vid de enskilda orden i texten och på så sätt förlorar sammanhanget i läsningen. För att med behållning kunna läsa och förstå en text måste läsaren omväxlande kunna utnyttja ledtrådar på olika nivåer, och inte fastna på ordnivån. En person som förmår läsa på olika nivåer utgår först från en inledande, övergripande förståelse som är baserad på bakgrundskunskap, förförståelse och förväntningar på textens innehåll (makronivå). Därefter preciseras och revideras denna förståelse successivt genom den information som förmedlas genom ord, fraser och satser i texten (mikronivå). Om läsaren inte förmår koppla ihop informationen från de här olika nivåerna och utnyttja den parallellt, kommer hon eller han antingen att förlora sammanhanget i texten eller få en alltför vag förståelse.

Mycket tyder på att många andraspråkläsare behöver utveckla sina lässtrategier för att bli bättre läsare, inte minst när det gäller förmågan att dra nytta av information från såväl det mer övergripande innehållsliga sammanhanget (så kallad textkompetens) som den mer lokala språkliga kontexten (så kallad lingvistisk kompetens) och göra relevanta kopplingar mellan dessa.

### **Stöttning i samband med läsning**

När eleverna läser på andraspråket kan de behöva använda olika typer av resurser och stöttning för att skapa mening i vad de läser (för konkreta exempel på resurser och stöttning se s. 18). Lärares stöttning kan vara nödvändig för att tolka och förstå språkliga drag i en text men även för att aktivera förkunskaper, skapa förförståelse för textens ämne och tolka bilder, eller för att uppfatta underförstådda och ibland kulturellt färgade antaganden. Exempelvis behöver en koppling mellan en bild och en text som är tänkt att underlätta förståelsen

---

25. Fredriksson och Taube (2001), Kulbrandstad (1998, 2007).

26. Taube och Fredriksson (1995), Fredriksson och Taube (2001), Skolverket (2003), Kulbrandstad (2007).

inte självklart vara tydlig för en elev med andra referensramar. Ord och grammatiska drag som skiljer sig från vardagligt talat språk och som gör texterna mer opersonliga och abstrakta kan också göra texterna svåra att förstå.

De texter som eleverna möter i skolan blir successivt alltmer språkligt och innehållsmässigt komplexa och kompakta ju äldre eleverna blir. Ju mer utmanande en text är, desto större blir elevernas behov av lärarens stöttning. Därför är det viktigt att läraren har kunskap om vad som gör en text lätt eller svår. Det kan till exempel handla om aspekter som rör ämnet, stilen, genren, ordförrådet och meningslängden, men också om aspekter som rör layout och multimodalitet (det vill säga texter där flera teckensystem samverkar, till exempel i form av skriven text, bilder, ljud, diagram eller tabeller). Hur svår en text upplevs av en läsare samspelar också med förkunskaperna och intresset hos den som läser samt det sammanhang som texten förekommer i.

## Bedömning av läsutveckling utifrån de fem stegen

Läsning är, liksom hörförståelse, en förmåga som läraren behöver observera indirekt genom elevens tal eller skrift.

Observationspunkterna i bedömningsmodellen utgår från att läsinlärning handlar om att lära sig att läsa i olika situationer och för olika syften. Eleven förväntas till exempel läsa och använda texter på olika sätt i olika ämnen. Skilda typer av texter förutsätter också olika förhållningssätt hos den som läser. Läraren behöver därför bedöma elevens läsning utifrån sammanhanget.

De elever som lär sig att läsa och skriva på sitt andraspråk samtidigt som de utvecklar sin muntliga kompetens på andraspråket kan ibland förstå mer av en text än vad de har möjlighet att uttrycka på sitt andraspråk. Observationspunkterna i bedömningsmodellen lyfter därför fram att eleverna har möjlighet att uttrycka sin förståelse av vad de läser på andra sätt än enbart muntligt, till exempel genom att använda andra språk, kroppsspråk, lexikon eller bilder.

Observationspunkterna på de första utvecklingsstegen förutsätter att eleverna får stöttning både för att läsa och för att visa sin läsförståelse. På de senare stegen förväntas eleverna däremot i allt högre grad läsa och svara självständigt, liksom att förhålla sig kritiskt till texten. Hur pass mycket stöttning eleverna får från läraren beskrivs därför i modellen som en aspekt av progression.

De observationspunkter i bedömningsmodellen som handlar om läsning återkommer i många fall i liknande form på de olika stegen. Vid bedömningen av läsutvecklingen behöver läraren därför alltid utgå från textens svårighetsgrad och komplexitet, uppgiftens karaktär och graden av stöttning.

### Aspekter att bedöma

Observationspunkterna för läsning utgår från olika aspekter av en elevs förmåga att

- avkoda och analysera text
- skapa mening i text
- kommentera och reflektera över text – granska och värdera text
- tolka och använda multimodala resurser (det vill säga resurser som fungerar som ett komplement till den skrivna texten, till exempel bilder, ljud, tabeller och diagram).

Här nedan beskrivs och definieras de här olika aspekterna var för sig för att synliggöra dem. I beskrivningen av stegen är de emellertid i hög grad integrerade för att understryka att de var för sig inte ger en bild av en elevs läsförmåga.

#### *Att avkoda och analysera text*

En central aspekt i bedömningen när det kommer till de yngsta eleverna och de nyanlända elever som befinner sig i ett tidigt skede av sin läsutveckling på svenska är deras medvetenhet om det svenska ljudsystemet, deras kännedom om skriftsystemet samt deras avkodningsförmåga. Det är viktigt att eleverna i undervisningen får tillgång till det svenska ljudsystemet, lär sig att göra kopplingar mellan ljud och tecken och därefter får insikt om kopplingar där ljud och tecken skiljer sig åt. (I avsnittet ”Avstämningspunkter för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund” på s. 19 beskrivs hur man kan observera förmågan till avkodning hos äldre elever som saknar eller har begränsad skolbakgrund.)

Till aspekten avkoda och analysera hör också en elevs utveckling av en grammatisk medvetenhet, kunskap om hur ord bildas och böjs samt en förmåga att analysera delar av ord. Även om det centrala för läsförståelsen är att förstå och kunna läsa hela ord är elevens förmåga att identifiera och förstå element som bygger upp ord i form av för- och efterled (prefix och suffix), tempusböjningar samt bestämdhet (böjning av substantiv i bestämd eller obestämd form) viktig för hur texter tolkas och förstås, till exempel huruvida ett händelseförlopp utspelar sig i nutid eller i förfluten tid. Även förmågan att tolka innebörden av till exempel talstreck, citationstecken och kursiv text utgör också ett underlag för bedömningen.

#### *Skapa mening i text*

Den här aspekten handlar om elevens förmåga att förstå vilket syfte och vilken funktion olika typer av texter har samt förmågan att visa sin förståelse genom att förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i texten, återge huvudinnehållet, sammanfatta textens innehåll och lokalisera explicit information. Det handlar även om att kunna sammanföra information från olika delar i texten, identifiera och tolka implicit information samt att hitta samband i texten och dra slutsatser.

#### *Kommentera och reflektera över text – granska och värdera text*

Utifrån aspekterna kommentera, reflektera, granska och värdera bedöms elevens förmåga att kommentera en texts språk och innehåll samt förmågan att reflektera över perspektiv i texten med en kritisk blick. För detta kan krävas att eleven går bortom innehållet i den aktuella texten och sätter det i relation till andra kunskaper och erfarenheter. Det här innebär också att eleven kan distansera sig från den aktuella texten och dess innehåll samt reflektera över underliggande attityder, värderingar och syften med texten som inte uttrycks explicit.

### *Tolka och använda multimodala resurser*

Den här aspekten handlar om elevens förmåga att tolka innehållet i multimodala resurser såsom bilder, tabeller och diagram. Den handlar också om att kunna identifiera och använda texters multimodala inslag som en del i att skapa mening i det lästa.

#### *Definition av texter och multimodala texter*

I den här bedömningsmodellen avser texter både talade och skrivna texter (analoga och digitala), såväl som icke-verbala visuella texter såsom diagram, tabeller, figurer, gester, bilder, fotografier och filmer. Texter definieras som multimodala om de kombinerar två eller flera av dessa uttryckssätt.

## STEG 1. LÄSA

På steg 1 har eleven precis påbörjat sin läsutveckling på svenska. Elever som redan kan läsa på ett eller flera andra språk har nytta av dessa kunskaper även när de läser på svenska. Eleven läser med en hög grad av stöttning korta enkla texter, främst beskrivande och återgivande texter men även instruktioner. Texterna har koppling till både vardagslivet och ämnesundervisningen. De kan vara gemensamt konstruerade i klassen och utgå från ett relevant ämnesinnehåll eller elevernas egna upplevelser och erfarenheter.

För att skapa mening i en text och visa sin förståelse är eleven i stort behov av stöttning, till exempel genom samtal eller genom att läraren läser högt och ger eleverna alternativ på omformuleringar. Stöttningen kan också bestå av att eleven får möjlighet att använda andra språk, kroppsspråk, lexikon, bilder eller andra multimodala resurser. Eleven börjar bli bekant med kopplingen mellan ljud och symbol i det svenska språket och har börjat bygga upp ett ordförråd av främst frekventa vardagliga ord och fraser.

### Observationspunkter

Eleven

- börjar bli bekant med kopplingen mellan ljud och symbol i det svenska språket och visar det genom att läsa ljudenligt stavade ord högt
- identifierar huvudinnehållet i en text och svarar kortfattat på frågor som *Vad handlar texten om? Vilken bild passar till texten?*
- lokaliserar explicit information och svarar på enkla frågor som till exempel *Vad ska du ta med dig till simhallen?*
- börjar använda bilder och andra multimodala resurser, till exempel pilar och tankebubblor, för att skapa mening i en läst text.

### Exempel på undervisning och stöttning

- Utgå från texter som gruppen har bearbetat för att befästa och utöka ordförrådet.
- Skriv texter tillsammans som ni sedan läser gemensamt. Texterna kan innehålla *beskrivningar* av föremål eller platser i skolvardagen eller *återgivning* av något som gruppen har gjort gemensamt.
- Låt eleverna läsa texter på olika sätt, till exempel genom att läsa texterna i kör efter läraren eller genom att läsa individuellt för läraren.
- Klipp isär orden i en text. Låt eleverna parvis pussla ihop en mening var. Vem har den första meningen? Vem har nästa mening? Läs den färdiga texten högt tillsammans.
- Klipp isär meningar i två olika texter och låt eleverna pussla ihop dem. Vilken mening hör till vilken text och i vilken ordning ska de komma?
- Samla in (eller fotografera) bilder som visar en lektion eller en aktivitet, till exempel idrott och hälsa, och skriv själv en text till varje bild. Kopiera och låt eleverna parvis pussla ihop bilder och texter. Ett par i taget visar en bild och läser tillhörande text (*hon står i mål, kastar bollen fångar bollen ...*).

#### Stöd på webben

Det finns exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LÄSA på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## STEG 2. LÄSA

På steg 2 har eleverna kommit en bit på väg i sin läsning på svenska och de läser nu med en viss självständighet längre, men fortfarande enkla, texter med ett skönlitterärt såväl som ett ämnesrelaterat innehåll. Fortfarande spelar stöttning genom exempelvis samtal och lärarens högläsning men också stöd i form av användningen av kroppsspråk, andra språk, lexikon, bilder och andra multimodala resurser, en viktig roll för att både skapa mening och visa förståelse.

Eleven har utvecklat sitt ordförråd som nu inkluderar även mindre frekventa ord, till exempel sådana som eleven har mött i undervisningen eller i samband med fritidsaktiviteter. Eleven kan också fler formord än tidigare, såsom vanliga prepositioner och sambandsord, samt känner igen de vanligaste pronomenen för att kunna tolka vanlig textbindning (*Lejonet låg under trädet. Han låg där både dag och natt*). Eleven visar också en förståelse för grammatikens roll i texter, till exempel genom att ta hjälp av ändelser för dåtid hos regelbundna verb (*började*) för att förstå att en text utspelar sig i dåtid eller genom att använda sig av grammatisk information som genus hos pronomen (*den/det, hon/han*) och numerus hos substantiv (*en stol, flera stolar*).

### Observationspunkter

Eleven

- vet att olika texter kan ha olika syften och visar detta i samtal om olika texters övergripande funktion
- återger med stöttning huvudinnehållet och enkla händelseförlopp i texter med ett för eleven i huvudsak känt ordförråd. Till exempel: (Lärare) *Vad handlar texten om?* (Elev) ... (L) *Var bor tigern?* (E) *Han bor i Asien.* (L) *Vad äter tigern?* (E) *Han äter kött.*
- tolkar information i en text och svarar på frågor, även i de fall som svaren inte direkt går att utläsa av texten. Till exempel: (Lärare) *Varför går räven inte in till lejonet?* (Elev) *För att räven tror att ska göra teater och om han kommer in äter han upp honom. Han såg att alla går in men går inte ut.*
- gör relevanta kopplingar mellan en texts innehåll och egna kunskaper och erfarenheter för att bekräfta och befästa förståelsen av det lästa, samt reflekterar över texten och svarar på frågor som *Vad tycker du att de ska göra?*
- kan härleda leden i genomskinliga sammansatta ord, det vill säga ord där båda leden har en tydlig koppling till vad de beskriver (*badkläder, idrottshall*)
- använder bilder och andra multimodala resurser för att skapa mening i texter, även om läraren behöver uppmärksamma att bilder som är tänkta som ett stöd inte självklart är det för alla elever
- skapar tillsammans med kamrater och lärare förståelse för texters innehåll utifrån rubriker och bilder.

## Exempel på undervisning och stöttning

- Skapa engagemang och förväntningar inför läsningen av en text, till exempel genom att tillsammans tala och skriva om omslagsbilden till en bok gruppen ska läsa.
- Läs texter på olika sätt, till exempel i kör och enskilt.
- Stanna upp vid och bearbeta en text gruppen läser på olika sätt, till exempel genom att eleverna lyssnar till högläsning av det första stycket i en bok, läser stycket på egen hand och stryker under ord som är nya för dem, samtalar med kamrater med samma modersmål om det är möjligt samt diskuterar betydelsen av orden i texten i grupp.
- Skapa förförståelse innan eleven möter ett nytt undervisningsmaterial. Utgå från vad eleverna redan kan, till exempel genom att ge dem ord som är bekanta och samtidigt centrala för det nya ämnesområdet. Inför ett inslag i undervisningen om miljö kan eleverna till exempel få samtala och skriva kort om vad de tänker på när de hör ord såsom *luft*, *skog* och *bil*. Lägg också till ord som det visar sig att eleven saknar, men som kommer att vara viktiga för förståelsen av texten.
- Gör inför läsningen av en text till exempel en tankekarta eller skapa på annat sätt en gemensam ordbank. Sätt upp på väggen eller låt eleverna fotografera den.
- Närläs en text genom att till exempel uppmärksamma något enskilt språkligt drag för eleverna. Hur många sammansättningar finns i texten? Vilka är de? Finns det ord med liknande betydelse? Stryk under några pronomen i texten och låt eleverna rita pilar till de ord dessa pronomen syftar på.

### Stöd på webben

Det finns exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LÄSA på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## STEG 3. LÄSA

På steg 3 läser eleven med en större självständighet enklare skönlitterära texter och texter med ämnesrelaterat språk i olika genrer. Fortfarande utgör interaktionen med andra elever, multimodala resurser samt lärarens stöttning viktiga förutsättningar för läsförståelsen. Eleven läser nu texter som är språkligt mer utmanande.

Eleven har utvecklat ett grundläggande allmänt ordförråd såväl som ett mer skol- och ämnesrelaterat sådant. Eleven visar en förståelse för hur de vanligaste sambandsorden (*och, men, som*), temporala sambandsord (*när, då, sen, medan*) samt kausala sambandsord (*eftersom, därför*) påverkar betydelsen i text. Eleven kan följa en tråd i texten med hjälp av lexikal textbindning och förstår då till exempel sambandet mellan *barn, människor* och *befolkning* i följande avsnitt: *Det föddes fler barn varje år jämfört med hur många människor som dog. Det gjorde att befolkningen ökade.* Det här gör det möjligt att läsa och förstå lite längre texter med utbyggda meningar och fraser som har en mer komplex struktur i varierande genrer.

### Observationspunkter

Eleven

- återger en texts huvudinnehåll självständigt eller med stöttning (beroende på textens längd och svårighetsgrad) och kan svara på olika typer av frågor om texten. Till exempel: (Lärare) *Vad handlar texten om?* (Elev) *Det är en text som man ska lära sig något om en riktig tiger.* (L) *Vad har du lärt dig? Har du lärt dig något nytt om tigern?* (E) *Ja, tiger äter vild ... vildsvin ... han väger 300, han ser i mörker bra, sex gånger än människa ...* (L) *Så vem ser bäst i mörker? Du eller tigern?* (E) *Tiger.* (L) *Vad gör man när man jagar?* (E) *Man hittar det man vill äta.*
- kan med stöttning dra slutsatser om orsak, samband och konsekvenser i olika texter, till exempel genom att svara på frågor som *Varför är det viktigt att tigern ser bra på natten?*
- kan i viss utsträckning använda sig av sammanhanget, texten eller delar av ord för att ringa in betydelsen av okända ord i texter. Exempelvis kan eleven utifrån kunskap om vad ett *rovdjur* är förstå ordet *rovfisk*.
- tolkar skrivtecken och grafiska markeringar, till exempel rubriker på olika nivåer, liksom talstreck och citationstecken i dialogtext. Eleven använder information från bilder, kartor, diagram och tabeller som en del i sitt meningsskapande.

## Exempel på undervisning och stöttning

- Fortsätt att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans.
- Läs barn- och ungdomsböcker tillsammans. Det ger eleverna en möjlighet att utveckla ett ordförråd som de varken möter i talspråket eller i ämnesundervisningen.
- Stötta eleverna i att komma in i läsningen av en text, till exempel genom att läraren läser texten högt eller följer upp elevernas egen läsning med frågor eller en skrivuppgift som gruppen diskuterar tillsammans.
- Fånga upp hur eleverna har läst mellan raderna, till exempel genom att låta dem skriva en påhittad dialog mellan två personer som förekommer i texten.
- Stanna upp i läsningen av en text och låt eleverna reflektera över sitt läsande och innehållet, till exempel genom att de får skriva kort om följande punkter: *Förstår du varför något blev som det blev (orsaken) hur de olika händelserna hänger ihop (sambanden) och vad det får för följder (konsekvenser)?*
- Stötta eleverna i att utveckla strategier för att sluta sig till vad okända ord i texten betyder, till exempel genom att utgå från de omgivande orden och det övergripande sammanhanget i texten. Låt eleverna kontrollera det rimliga i sina svar.
- Närläs och uppmärksamma eleverna på något betydelsebärande element i texten, till exempel genom att välja ett avsnitt som innehåller flera olika sambandsord. Låt eleverna ringa in orden och undersöka vad de har för funktion i texten.

### Stöd på webben

Det finns exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LÄSA på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## STEG 4. LÄSA

På steg 4 läser eleven med en högre grad av självständighet och med en fördjupad förståelse samt anpassar sin läsning till syftet. De texter som eleven läser präglas i allt större utsträckning av skriftspråkliga drag och de har en mindre frekvent och mer ämnesspecifik vokabulär. Dessa texter ställer höga språkliga krav och eleven behöver därför fortfarande stöttning.

Eleven har nu fördjupat sin ordförståelse och känner exempelvis till flera betydelser av ett ord (till exempel *klippa* och *föda*). Eleven har också utvecklat sina lexikala nätverk av semantiskt relaterade ord och fraser såsom synonymer, motsatsord, ord med över- eller underordnad betydelse (till exempel *träd – barrträd – gran*) samt kollokationer (*inget särskilt, den största ökningen, blodigt allvar*). Detta möjliggör en fördjupad förståelse, även om eleven fortfarande kan ha svårt att uppfatta alla nyanser och preciseringar i en text. Eleven använder sin grammatiska kunskap till stöd för förståelsen av längre och mer informationstäta texter och kan till exempel se kopplingen mellan substantiv, adjektiv och verb (*hörsel – höra, varm – värme*).

### Observationspunkter

Eleven

- kan urskilja det väsentliga innehållet i olika typer av texter som ingår i undervisningen och visar det genom muntliga eller skriftliga sammanhängande och självständiga sammanfattningar
- uppfattar i viss mån värderingar, nyanser och humor i en text samt tolkar information i texten och svarar på frågor, även om svaren inte direkt går att utläsa av texten
- kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text och svarar på frågor som *Vad hände här? Vad betyder det? Hur kan man säga det med andra ord? Vad i texten/vilka ord visar det?*
- reflekterar över textens funktion, och svarar på frågor som *Vad är syftet med texten? I vilka sammanhang kan man hitta den här typen av text?*

## Exempel på undervisning och stöttning

- Fortsätt att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans.
- Uppmärksamma idiomatiska uttryck, ironi, underförstådda antaganden och nyanser i texter. Välj till exempel ut citat och formuleringar som är avgörande för förståelsen av helheten i en text och samtala om betydelsen.
- Undersök tillsammans hur man som läsare kan skapa förståelse med hjälp av sammanhanget i en text.
- Utveckla och fördjupa ordförrådet genom att undersöka och analysera olika delar i ord, till exempel genom att bena upp långa sammansättningar och analysera ords olika delar.
- Låt eleverna reflektera över relationer och hierarkier mellan olika ord och begrepp, till exempel genom att gradera ord såsom *iskall–kall–sval–ljummen–varm–het*.
- Undersök tillsammans ett avsnitt som är aktuellt i läroboken och fokusera på formen, till exempel genom att identifiera huvudrubriker, olika slags under-rubriker och illustrationer samt diskutera vilken funktion dessa har.

### Stöd på webben

Det finns exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LÄSA på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## STEG 5. LÄSA

På steg 5 läser eleven med en hög grad av självständighet. Eleven har nu ett omfattande och fördjupat ordförråd med utvecklade lexikala nätverk. Det gör att eleven kan läsa och förstå texter som präglas av såväl skriftspråkliga drag som en mer specifik vokabulär. De texter eleven möter ställer höga språkliga krav och eleven behöver därför fortfarande undervisning om språk, text och läsande, framför allt vad gäller ord och begrepp. Exempel på utmaningar för eleven kan vara metaforer, idiomatiska uttryck, kulturspecifika referenser samt grammatiska drag såsom passiva konstruktioner. Eleven använder sin kunskap om ordbildning, till exempel om för- och efterled (prefix och suffix), för att förstå okända ord i en text. Eleven kan även identifiera vilken ordklass ett ord tillhör genom vanliga suffix (-ig, -het) samt kan härleda ords betydelser genom prefix (miss-).

### Observationspunkter

Eleven

- lokaliserar och sammanför information från olika delar av en text och svarar på frågor, till exempel *På vilka olika sätt förändrades Sverige på 1500-talet?*
- drar med stöd i lärarens frågor slutsatser om till exempel orsak, samband och konsekvenser, även om informationen uttrycks implicit som i följande exempel *Det gick åt massor av skog och djuren drevs iväg*
- tolkar med stöd underförstådda betydelser i en text, till exempel ironi, humor och kulturspecifika referenser
- kan utmana förgivettagna antaganden och språkliga val i en text och reflektera över textens funktion, till exempel *Varför står det på det här sättet och inte på ett annat? Vilken information får respektive får vi inte? I vilka sammanhang skulle man kunna hitta en sådan här text?*
- uppfattar och förstår nyanser och uttryck för stilistisk variation. Eleven kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text också när det kräver en viss förståelse av nyanser och preciseringar och även om svaren inte direkt går att utläsa av texten. Eleven kan svara på frågor som *Vad hände här? Vad betyder det? Hur kan man säga det med andra ord? Vad tyckte de om det nya stället? Vad i texten/vilka ord visar det?*

### Exempel på undervisning och stöttning

- Fortsätt att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans.
- Stanna upp i texten och låt eleverna reflektera över sitt läsande och innehållet. Uppmärksamma strukturer och ordval och vilken information läsaren får respektive inte får.
- Tolka tillsammans referensbindningen i en text, till exempel genom att stryka under de ord som betyder eller syftar till samma sak.
- Uppmärksamma kollokationer i en text, till exempel genom att para ihop ord eller genom att undersöka likheter och skillnader mellan ord.
- Stötta eleverna i att packa upp nominaliseringar och i att förstå vem som gömmer sig bakom passiva konstruktioner.

#### Stöd på webben

Det finns exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–4 LÄSA på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

## Skriva på ett andraspråk

Att lära sig att skriva på ett andraspråk skiljer sig på många sätt från att lära sig att skriva på ett förstaspråk. Elever som skriver på sitt förstaspråk har redan hunnit utveckla ett avancerat talspråk på det aktuella språket. Dessa erfarenheter saknar den som lär sig att skriva på ett andraspråk.

För de elever som lär sig att skriva på andraspråket har det betydelse vilken tidigare erfarenhet de har av att skriva på sitt modersmål. En elev som har en god erfarenhet av att skriva på förstaspråket kan överföra vissa av dessa kunskaper när hon eller han skriver på svenska. Detta får till följd att en elevs texter kan uppvisa kvalitetsdrag som kräver en hög skrivkompetens trots att texten också uppvisar nybörjardrag i svenska.<sup>27</sup> Dessa skillnader mellan skrivvana elever och elever med kort eller ingen skolbakgrund blir mer framträdande ju äldre eleverna är.

## Progression i skrivna texter

Texter som är skrivna av elever som har varit en kort tid i Sverige präglas oftast av ett begränsat språk, som successivt utvecklas. Utvecklingen kännetecknas av att eleven exempelvis använder fler typer av bisatser och av att det finns en större precision och djup i ordförrådet. Texterna uppvisar också en högre grad av språklig variation, samtidigt som de uttrycker ett mer komplext och fördjupat innehåll. Texter som är skrivna av elever under den första tiden i Sverige avviker också ofta från ålderstypiskt förstaspråk på många punkter avseende språklig korrekthet, till exempel om ordföljd (*hon lång är*), kongruens (*snabb bilar*), genus (*ett grön stol*) och ordanvändning. Denna typ av avvikelser kan också förekomma i texter skrivna av andraspråkselever som bott länge i Sverige, men då i betydligt mindre omfattning.

Utöver det som nämnts ovan följer skrivutvecklingen på ett andraspråk på många sätt samma mönster som på ett förstaspråk. Det innebär att eleven får en generellt ökad förmåga att använda språket i olika situationer och syften, vilket bland annat förutsätter kunskaper i fråga om såväl ordförråd som grammatik. Vidare förväntas eleverna, ju äldre de blir, i allt högre grad kunna behandla abstrakta, tekniska och specialiserade ämnen och avgöra vilka språkliga uttryck och former som passar och inte passar i skrivandet i olika ämnen; att exempelvis skriva en novell i svenskämnen förutsätter förstås andra resurser än att skriva en laborationsrapport i kemi.

### Mot mer självbärande texter

I takt med att elevernas skriftspråk utvecklas blir deras texter i allt högre utsträckning självbärande. Det innebär att den som läser en text kan förstå den utan att ha kunskaper om i vilket sammanhang texten har kommit till. Det här är nödvändigt eftersom man i skrift inte kan ta stöd i det omedelbara sammanhanget runtomkring på samma sätt som i tal, där väsentliga delar av interaktionen sker med mimik och gester och där man delar gemensam förförståelse och fysisk omgivning. I skrift bär språket i stället hela informationsbördan vilket leder till andra språkliga val. Dessa tar sig bland annat uttryck i att en del pronomen ersätts av substantiv och att känd respektive ny information markeras genom sättet att använda artiklar.

---

27. Magnusson (2013).

### Mer nyanserade värderingar

Förmågan att framställa sig själv och uttrycka värderingar på ett nyanserat och välavvägt sätt utgör ett viktigt utvecklingssteg i skrivandet under skoltiden. Exempelvis tenderar äldre elever i högre grad än yngre elever att uttrycka värderingar i texter där detta kan förväntas, en skillnad som också kan iakttas mellan starkare och svagare skribenter. Forskning har dessutom visat att äldre elever uttrycker andra typer av värderingar än yngre elever vars värderingar vanligen innebär uttryck för känslor och svar på en situation, såsom *Jag var så glad; Det var jätteroligt*. Högre upp i åldrarna uttrycks i högre grad värderingar som grundas i moraliska och sociala normer, såsom *Han var en rättfärdig man*.

Andra viktiga aspekter rör förmågan att skriva sakligt och förtroendegivande där det krävs, och subjektivt och personligt där det passar. Ett led i denna utveckling handlar om att presentera sin argumentation på ett för sammanhanget övertygande sätt, vilket kan innebära att avstå från att öppet deklarerat sin åsikt genom explicita uttryck som *jag tycker* eller *enligt min åsikt* och i stället understryka sin synvinkel med val av värderande uttryck som ger en mer objektiv och mindre personlig framtoning som *givetvis*, *uppenbarligen* eller *utan tvivel*.

## Utmärkande drag för andraspråkstexter

Läraren kan, på samma sätt som med förstaspråkstexter, bedöma andraspråkstexter utifrån allmän textkvalitet ur olika perspektiv. Det innebär att bedömningen sker med fokus på både genremässiga och stilistiska kvaliteter (ett holistiskt perspektiv), och på val av ord och grammatiska strukturer (ett lexikogrammatiskt perspektiv).

I vissa avseenden är det emellertid angeläget att bedöma andraspråkstexter utifrån sina egna premisser eftersom dessa texter uppvisar vissa särdrag i jämförelse med texter skrivna av förstaspråksanvändare. Det handlar i många fall om drag som kan betraktas som typiska för utvecklingen av ett andraspråk.

För att kunna bedöma elevernas texter och ge relevant återkoppling, undervisning och stöttning är det viktigt att känna till dessa utmärkande drag. Nedan beskrivs några av dessa.

### Enkelhet

Jämfört med förstaspråkstexter uppvisar andraspråkstexter ofta enkelhet på olika nivåer, till exempel när det gäller satsbyggnad, meningslängd, textbindning och ordförråd. Det kan ta lång tid att utveckla ett mer komplext skriftspråk och ett akademiskt språkbruk på andraspråket och därför behöver läraren tidigt uppmuntra eleverna att utforska denna typ av språk, även om det kan ske på bekostnad av ett mer korrekt språk.

### Begränsningar i variation och anpassning

En väl utvecklad språkförmåga handlar bland annat om att kunna variera språket beroende på sammanhanget och mottagaren. Det handlar också om att kunna anpassa språket och framställningen till olika genrer. Under hela skoltiden ökar eleverna successivt sin repertoar av språkliga uttrycksformer och genrer. Forskning har visat att andraspråksskribenters texter uppvisar mindre variation än förstaspråksskribenters eftersom dessa skribenter i högre grad tenderar att använda samma språkliga drag i olika texter, oavsett sammanhanget

eller genren. Det här blir till exempel synligt när det kommer till skillnader i användningen av tal- respektive skriftspråkstypiska drag. Förklaringen till detta är att man på ett andraspråk generellt har mer begränsade språkliga resurser och därför inte på samma sätt som på ett förstaspråk kan variera sitt språk. Alltefter- som elevernas språkliga resurser utvecklas behöver läraren i sin bedömning och undervisning uppmärksamma eleverna på vilken funktion olika språkliga drag har i olika sammanhang och genrer.

### Avvikelse från standardspråket

Ett annat drag som karakteriserar andraspråkstexter är avvikelser från standardspråket. Det kan bland annat bli synligt genom så kallade kongruensavvikelser, det vill säga att adjektiv inte böjs med de ord som de bestämmer (*röd hästar, bilarna var snabb*) eller användningen av rak ordföljd i huvudsatser som i standardsvenska har omvänd ordföljd, så kallad inversion (*Idag vi har vikarie; I Sverige det finns mycket skog*).

Andra drag som kan påverka intrycket av andraspråkstexter är rena luckor i ordförrådet samt bristande precision i ordvalet. Dessa drag kan vara påfallande och de har ofta betydelse för den sammantagna möjligheten att skapa mening i en text. Även om dessa drag kan vara en indikation på vad en elev behöver hjälp med får de emellertid inte hindra läraren från att uppmärksamma även andra drag och kvaliteter i elevens texter. Dessa drag behöver också uppmärksammas, bedömas och utgöra underlag för planering och genomförande av undervisningen.

## Bedömning av skrivutveckling utifrån de fem stegen

Som framgått av det ovanstående sker bedömningen av andraspråkstexter dels utifrån samma kriterier som bedömningen av förstaspråkstexter, dels med fokus på de typiska drag som kännetecknar andraspråkselevs texter. Bedömningen utgår från ett helhetsperspektiv på den text som ska bedömas, där läraren beaktar generella kvaliteter i texten och väger samman dessa med en allmän andraspråksnivå.

Observationspunkterna för skrivande utgår från följande aspekter:

- anpassning till genre och genretypiska drag
- i vad mån texten är självbärande och klart kommunicerar innehållet
- textens uppbyggnad och struktur
- förekomst av idiomatiska uttryck (i form av fasta fraser och talesätt, till exempel *lägga benen på ryggen*), metaforik, humor, värdering
- ordförråd i termer av bredd, variation och precision
- konkretion, abstraktion och generalisering, i vad mån texten behandlar något vardags- och personnära eller mer avlägset
- komplexitet i frasen, satsen och meningen
- korrekthet i fråga om ordbildning, ords böjning, ordföljd och ordval
- skrivregler, inklusive interpunktion, stavning och styckeindelning.

Det är viktigt att bedömningen av elevens skrivförmåga utgår från flera olika texter av varierande slag. När läraren gör bedömningen behöver hon eller han väga texternas komplexitet och korrekthet mot uppgiftens kognitiva svårighet och graden av stöttning. En text från en enskild elev som är skriven med en hög grad av stöttning kan följaktligen hamna på ett högre steg än en text som är skriven med mindre eller helt utan stöttning. För den samlade bedömningen är det således betydelsefullt att läraren har information om i vilket sammanhang och under vilka förutsättningar texten har kommit till.

## STEG 1. SKRIVA

På steg 1 skriver eleven presentationer och enkel återgivande och instruerande text med begränsade språkliga resurser. Texterna är korta och behandlar ofta konkreta, personnära och vardagliga ämnen. Eleven är i hög grad beroende av stöttning i form av bilder, ord, uttryck och modelltexter. Texter som är skrivna med mycket stöttning uppvisar en hög grad av korrekthet. I mer självständigt skrivna texter är andraspråksdragen många och tydligt framträdande i ordföljd, morfologi och stavning.

### Observationspunkter

Eleven

- skriver korta texter med en meningsbyggnad som framför allt består av huvudsatser med rak ordföljd (subjektet före verbet), till exempel *Jag heter Mohamed. Jag kommer från Somalia. Jag talar somalisk*
- återger ett händelseförlopp i en bildserie, till exempel en gemensam skolutflykt eller hur det går till att så frön
- använder sambandsord som eleven har fått från läraren, till exempel *först, sedan*
- använder ett begränsat, konkret och personnära ordförråd
- använder ämnesrelaterade och specialiserade ord som är kopplade till det aktuella skolarbetet, till exempel *planterade, ärt, frön*.

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med många andraspråksdrag. Typiska drag på steg 1 kan vara

- utelämnad kopula: *Jag glad* (utelämnat är)
- utelämnande av subjekt: *sedan ställde kruka på finsdor* [=fönster] (utelämnat *hon*)
- förenklade verbformer: *jag leka häst*
- utelämnande av preposition: *yok kommer somaliya* (utelämnat *från*)
- avvikande kongruensböjning: *en fint cykla*
- förenklade substantivformer: *sedan plantera frö i kurka*
- avvikande ordval: *alla famili* (=hela familjen)
- lån från modersmålet eller andra språk: *jag tycker om play football*.

En osäker stavning kan tyda på att eleven inte uppfattar de svenska ljuden (fonemen): *balka blommor* (=plocka), *jag ätir kodis* (=äter godis), *finsdor* (=fönster).

## Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och samtala om texter så att eleverna får förebilder för sitt skrivande. Fokusera på såväl innehåll som på ord och strukturer.
- Ge eleverna modeller för hur språket kan användas. Skriv tillsammans enkla korta texter utifrån bearbetat och bekant innehåll.
- Låt eleverna förbereda sitt skrivande, till exempel genom att utföra, samtala om och diskutera en aktivitet innan de skriver ned en instruktion för hur den ska utföras. Ni kan exempelvis gå tillsammans från skolan till busshållplatsen. Instruera eleverna hur de ska gå. När ni kommer tillbaka skriver ni tillsammans en vägbeskrivning.

### Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–5 SKRIVA.

## STEG 2. SKRIVA

Steget från att vara helt nybörjare (steg 1) till att skriva något mer självständiga och utvecklade texter (steg 3) är mycket stort för målgruppen. Steg 2 SKRIVA är därför indelat i steg 2a och 2b för att tydliggöra spännvidden och progressionen. (För de elever som går i årskurserna 1–3 och på gymnasieskolans introduktionsprogram har utprövningar visat att avståndet mellan steg 1 och steg 3 inte är lika omfattande. Därför finns inte någon indelning i A och B för steg 2 i dessa bedömningsmodeller.)

### Steg 2a

På steg 2a skriver eleven i fler genrer, till exempel enkla berättande, beskrivande och argumenterande texter. Texterna är av begränsat omfång, men det börjar nu framträda inslag av sammanhängande text även i mer självständigt skrivna texter. Eleven är i hög grad beroende av stöttning, och presterar olika väl beroende på vilka krav som uppgiften ställer och hur stöttningen har sett ut. De texter som eleven skriver kan vara delvis gemensamt konstruerade och utgå från gemensamma upplevelser och aktiviteter. Texter som i större utsträckning är skrivna på egen hand kännetecknas av enkelhet och av ett begränsat vardagligt ordförråd och de är ofta inte självbärande, vilket innebär att läsaren har svårt att förstå dem utan kunskap om vilket sammanhang som de har tillkommit i. Texterna präglas i hög grad av andraspråksdrag som visar sig i ordförråd, ordföljd och morfologi.

### Observationspunkter

Eleven

- skriver korta texter med i huvudsak enkel meningsbyggnad, och placerar nu ibland adverbial i temaposition, till exempel *På fritids måla vägen*
- börjar använda inversion (omvänd ordföljd) vid vanliga adverbial och verb samt i helfraskonstruktioner, till exempel *Sen komde pappa*
- börjar använda bisatser och då företrädesvis relativsatser, till exempel *hammare som heter mjölner*
- använder i huvudsak vanliga sambandsord i textbindningen, till exempel *och, eller, sen, då*, samt vanliga pronomen i referensbindningen
- skriver återgivande texter om sådant som kretsar kring *jag* och *här*, använder konkreta, vardagliga ord, till exempel *in hem jag läsa; titta tv eller spela dator*, och uttrycker ibland värderingar, till exempel *Jag har simmat det var rolig*
- använder ämnesrelaterade ord och strukturer som eleven har fått från läraren, till exempel *Han hammare som heter mjölner; blixtn och åska kommer från hamnaren*
- använder till viss del utbyggda nominalfraser, till exempel *fyra elever; bäst vän; en fru som heter Siv*.

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med många andraspråksdrag. Typiska andraspråksdrag på steg 2a kan vara

- utelämnade inversion: *sen vi grillade tillsammans*
- utelämnande av subjekt: *jeans är dyr byxor därför kåstar 89 kr* (utelämnat *de*)
- utelämnande av kopulan: *jag tycka det good* (utelämnat *är*)
- förenklade verbformer: *hema tita på film*
- övergeneralisering av preteritumändelse: *komde, springde*
- lån från modersmålet eller andra språk: *In hem jag läsa*
- osäker stavning: *torstag, hema, billen*

### Steg 2b

På steg 2b skriver eleven texter som uppvisar tydligare drag av genre. Texterna är mer sammanhållna men enkla och begränsade till omfång och innehåll, och de är ofta inte självbärande, vilket innebär att läsaren har svårt att förstå dem utan kunskap om vilket sammanhang som de har tillkommit i.

### Observationspunkter

Eleven

- skriver texter med en mer varierad meningsbyggnad som omfattar fler olika typer av bisatser (*fin lunch där jag drack cola; om du röstar på oss*) och placerar ibland bisatser i temaposition, till exempel *När vi kommer några barn lekta på vatne*
- använder i berättande texter fantasi och genremarkörer, till exempel *det var en gång*
- använder i återgivande, diskuterande och argumenterande texter värderingar och motiveringar, till exempel *det var jättekalt vatnet; jag åt panan och det jättegott*
- prövar att använda mindre frekventa ord i återgivande och berättande texter, till exempel *lit obehagligt; luften är inte ok för kvavt*, men oftast använder eleven vardagliga och konkreta ord
- använder ämnesrelaterade ord, till exempel *tall, rönn, kottar, barr*
- använder fler utbyggda nominalfraser, till exempel *skolan som heter matteus-skolan; non som jonglera; alla hundra tals människor*.

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med många andraspråksdrag. Typiska andraspråksdrag på steg 2b kan vara

- att eleven i en enskild text kan skifta mellan å ena sidan helfraskonstruktioner och formelartade avsnitt som är i det närmaste korrekta, och å andra sidan mer fritt konstruerade partier som är inkorrekta, till exempel *Det är så härligt dag, solen skiner och fåglarna kvittrar. Idag ska jag börja på nytt skolan.*

## Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika slags texter för att skapa förebilder för eget skrivande.
- Förbered eleverna innan skrivandet genom att ge modeller för språkanvändningen och bearbeta texterna i efterhand.
- Stötta eleverna i att befästa och utveckla både ett vardagligt och ett ämnesrelaterat ordförråd utifrån de texter och teman som behandlas i undervisningen.
- Låt eleverna samla ord inom ett visst skolämne, till exempel genom att benämna verktyg och tillhörande verb i slöjden. Samarbeta med ämnesläraren i det aktuella ämnet och ta tillsammans med eleverna fram en modelltext för en enkel beskrivning som innehåller enkla sambandsord. Låt därefter eleverna skriva en egen beskrivande text utifrån modelltextens struktur.
- Låt eleverna bearbeta sina texter med fokus på något enskilt grammatiskt element, till exempel genom att stryka under alla substantiv och pronomen i en text och rita pilar från pronomen till substantivet det syftar på. Stämmer genus? Kan fler substantiv bytas ut mot pronomen utan att texten blir otydlig?

### Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–5 SKRIVA.

## STEG 3. SKRIVA

På steg 3 skriver eleven i varierande genrer och med en större säkerhet. Eleven skriver ofta mer sammanhållna texter tack vare en större repertoar av medel för textbindning. I takt med årskurserna blir texterna av större omfattning, mer komplexa och i högre grad självbärande, vilket innebär att läsaren i större utsträckning kan förstå dem utan kunskap om vilket sammanhang som de har tillkommit i. Eleven är fortfarande i stort behov av stöttning och presterar olika väl beroende på hur stöttningen har sett ut. Andraspråksdragen är märkbara framför allt i mer krävande uppgifter.

### Observationspunkter

Eleven

- skriver med en varierad meningsbyggnad som omfattar både huvud- och bisatser, samt placerar olika satsdelar i temaposition
- använder olika typer av bisatser såsom relativsatser (*ungdomar som är 12 år gamla*) och tidsbisatser (*När mamma kom hem vi åt mat*), villkorsbisatser (*Jag får vara i stora bassäng om jag kan sima*), och orsaksbisatser (*Jag måste vara i lila bassäng därför att jag kan inte sima*)
- använder även i mer komplex meningsbyggnad ibland inversion, till exempel *Om jag gjorde ett bra jobb skulle jag ...*
- använder direkt och indirekt anföring, framför allt i berättande texter, till exempel *Han frågade en man om han för låna hans mobil*
- håller samman en text med referensbindning och använder en bredare repertoar av sambandsord, till exempel *för det första, för det andra, eftersom, genom att, för att*
- använder ett mer varierat och precist ordförråd som kan bestå av
  - sammansatta ord: *stämpelkort, välutbildad*
  - kollokationer och idiomatiska uttryck: *magen kurrade, på nolltid, tog en taxi*
  - metaforer: *brinner för*
  - ämnesrelaterade eller skriftspråkliga ord: *förtjäna, anställa, myndiga, oavsett, tillhör*
  - utbyggda nominalfraser: *ett mugg med vatten i*
  - uttryck för modalitet: *borde ha.*

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med många andraspråksdrag. Typiska andraspråksdrag på steg 3 kan vara

- avvikande kongruens: *allt som är dålig; mitt hår såg konstig ut*
- överanvändning av vanliga betydelsesvaga verb: *vi ska gå på semester; plocka sina kläder* (packa)
- avvikande bestämdhet: *i en stol i flygplats; X sa tack till vaktmästare*
- inkorrekt preposition: *knackade i dörren*
- inkorrekt bisatsordföljd: *två bröder som jobbar också åt direktören*
- avvikande tempusanvändning: *Jag har redan gjort det igår*

### Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika typer av texter och uppmärksamma eleverna på genremässiga skillnader, till exempel vad utmärker en insändare i en ungdomstidning.
- Utveckla och fördjupa ordförrådet inom olika ämnen. Låt till exempel eleverna göra en ordlista eller en tankekarta över allt material som de använder i ett ämne samt över verb som hör till arbetet i ämnet. Skriv därefter en gemensam text tillsammans.
- Låt eleverna skapa en bild. Låt dem därefter muntligt beskriva bilden, motivera valet av bild och beskriva hur den gjordes. Skriv därefter en text tillsammans om bilden och närläs texten, till exempel med fokus på adjektivböjning, sambandsord och tempus.
- Uppmärksamma eleverna på ordföljd, tempusbruk samt böjning av verb och adjektiv.

#### Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–5 SKRIVA.

## STEG 4. SKRIVA

På steg 4 skriver eleven texter som generellt är av större omfattning, mer utvecklade och i högre grad sammanhållna. Texterna uppvisar tydliga genretypiska drag och en större grammatisk säkerhet i ordföljd och morfologi. Andraspråksdragen är färre än på tidigare steg, men när eleven använder mer komplexa språkliga strukturer och uttryck kan de bli mer framträdande. Typiska exempel på andraspråksdrag kan vara enkelhet i en text och ett begränsat ordförråd. Stöttningen är därför fortfarande viktig och påverkar i hög grad texternas övergripande kvalitet.

### Observationspunkter

Eleven

- varierar meningsbyggnaden med längre och kortare meningar, placerar olika satsdelar i temaposition och använder olika typer av bisatser
- skriver berättande texter som ofta innehåller beskrivningar, dialog, anföring och värderingar. Texterna har en tydlig röd tråd och det förekommer mer sällan än tidigare oväntade eller irrelevanta inslag.
- använder i argumenterande texter en struktur med tes, argument och slutsats, även om argumentationen kan vara mer eller mindre väl genomförd
- använder oftare passivkonstruktioner, till exempel *På natten väcktes jag av raketer*
- använder ett varierat och precist ordförråd som kan bestå av
  - sammansatta ord: *skolområdet, utrotningshotade*
  - utbyggda nominalfraser: *möjligheten att skaffa jobb, allra vanligaste djuren*
  - lågfrekventa ord: *raskt, imponerad, skymning*
  - skriftspråkstypiska och ämnesrelaterade ord: *förbättras, fördelar, behandlar, trakasera, utrymme*
  - nominaliseringar: *arbetsro, ett litet öppning, förstöring av barnens fritid, missbehandling för djur*
  - flerordsuttryck och partikelverb: *fick syn på, delade ut vatten*
  - modalitet: *barn kanske behöver vila; så att folk kan lägga pengar; inte först nu märke jag*
  - värdering och känslouttryck: *jag höll på att svimma när jag såg klänningen; jag gråter av glädje.*

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med andraspråksdrag.

Typiska andraspråksdrag på steg 4 kan vara

- utebliven inversion: *äntligen han ropade upp mig*
- inkorrekt placering av satsadverbial i bisats: *det är viktigt att röra på sig för att man ska inte bli sjuk*
- avvikande användning av sambandsord: *frisören blev förvånad varför jag plötsligt skrek*
- avvikande tempusanvändning: *när vi hade ätit så börjar vi ...*
- utelämnad satsdel: *när jag och min mamma hem*

### Exempel på undervisning och stöttning

- Uppmärksamma eleverna på hur syftet med en text och den tänkta läsaren påverkar formen och ordvalet.
- Stötta eleverna i att uttrycka nyanser och preciseringar.
- Formulera tillsammans frågor som eleven kan ställa till sin egen text, eller till andra i samband med kamratrespons, för att utveckla och bearbeta texten.

#### Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–5 SKRIVA.

## STEG 5. SKRIVA

På steg 5 skriver eleven med en större självständighet. Genrevariationen yttrar sig i såväl innehåll och struktur som i valet av ord och uttryck, och texterna fungerar ofta väl i förhållande till syftet, läsaren och situationen. Att eleven har ett mer utbyggt ordförråd visar sig i en användning av mer precisa och mindre frekventa ord. Eleven använder också språket i fler syften än tidigare, såsom för att övertyga och väcka känslor samt för att uttrycka värderingar, ironi och humor.

Texterna kan bitvis vara talspråkliga men de mest avancerade texterna kännetecknas av högre skriftspråklighet, komplexitet och koncentration. Enkelhet i en text kan vara ett andraspråksdrag. Stöttning i form av en medveten explicit undervisning är därför avgörande för att eleven ska få möjlighet att utveckla sitt skrivande mot större nyansering, precision och fördjupning.

### Observationspunkter

Eleven

- skriver återgivande texter som är mer utvecklade, till exempel med beskrivningar, motiveringar och reflektioner, samt berättande texter som har en mer komplex handling och kan skildra ett inre skeende och innehålla gestaltande beskrivningar och inlevelse, till exempel *där stod jag mitt i scenen mer än hundra främmande ögon som kollade på mig, jag började att bli mer och mer nervös*
- skriver med en tydlig struktur argumenterande texter som innehåller mer utvecklade argument och som ofta präglas av generalisering
- använder ett utbyggt och fördjupat ordförråd som består av
  - skriftspråkstypiska och ämnesrelaterade ord: *aktivitet, funktionär, förbereda, kolhydrater*
  - nominaliseringar: *straffspark, spänning, fotbollsturnering, anmälningslokalen, fysisk förmåga*
  - idiomatiska uttryck och flerordsuttryck: *skrivna av ingen mindre än ...; kör med rasande fart*
  - sammansättningar: *högskoleutbildning, boxningshandskar, övertramp*
  - partikelverb: *bocka av, värma upp, somna om, ta sig fram till, trilla ner, gav sig iväg, smög in*
  - precision i ordval: *överlycklig, färre elever, rusade, återvände hem, fördes till sjukhus, insåg.*

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med andraspråksdrag. Andraspråksdragen är generellt få och hindrar sällan betydelseskapande. Typiska andraspråksdrag på steg 5 kan vara

- avvikande ordanvändning: *djuren kan bli hälsosamma* (istället för *friska, starka*), *förminska hyran*; *rösta på oss så att vi kan ha rätt att fixa eller förnya arbeten*
- inkorrekt preposition: *tappat 15 kilo i 15 år*
- avvikande bisatsordföljd: *allt som är inte bra för någon*
- avvikande tempusanvändning: *När vi hade ätit vår frukt så börjar vi med ...*

## Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och arbeta gemensamt med modelltexter i olika genrer och tydliggör för eleven vilken struktur och vilka språkliga drag som förväntas i den aktuella genren.
- Läs en text som diskuterar för- och nackdelar med något och studera texten tillsammans med eleverna med fokus på hur författaren uttrycker värderingar och motiverar dessa. Fokusera till exempel på sambandsord som *för det första*, *för det andra*, *eftersom*, *genom att*, *för att*, *å ena sidan ... å andra sidan*. Skriv därefter en gemensam text på tavlan med utgångspunkt i formen och ordvalen i texten.
- Formulera tillsammans frågor som eleven kan ställa till sin egen text, eller till andra i samband med kamratrespons, för att utveckla och bearbeta texten.

### Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats [www.skolverket.se/bedomningnyanlanda](http://www.skolverket.se/bedomningnyanlanda)

Här finns också exempel på uppgifter som är lämpliga att arbeta med för elever som befinner sig på steg 1–5 SKRIVA.

## Teoretisk bakgrund till bedömningsmodellen

Den bedömningsmodell som presenteras i det här materialet utgår från en sociokulturell syn på språk och språkutveckling,<sup>28</sup> där särskilt det sociala samspillet och stöttnings betydelse för individens utveckling har en stor betydelse (läs mer om stöttnings på s. 17).

### Utveckling av ett skolspråk

Bedömningsmodellen fokuserar på elevers lärande på ett andraspråk i ett skol-sammanhang. Det här innebär att bedömningen utifrån de fem stegen bland annat fokuserar på elevens utveckling av en bred och varierad repertoar av muntliga och skriftliga genrer med särskild relevans för olika skolämnen. Det handlar då om att utveckla ett skolspråk, till skillnad från det mer informella vardagsspråket som ofta används i hemmet och på fritiden. Medan vardagsspråket används för att bland annat skapa och upprätthålla relationer eller få saker utträttade i vardagen kännetecknas skolspråket av ett mer formellt och distanse- rat språkbruk, ofta med inslag av ett specifikt och tekniskt ordförråd.

Denna typ av formellt och mer distanserat språk introduceras ofta i läro- medelstexter redan i årskurserna 4–6. Det används på alla utbildningsnivåer lik- som i många offentliga sammanhang, i massmedier och i den politiska debatten. Ur ett demokratiskt perspektiv är det därför viktigt att alla elever får tillgång till detta språkbruk.

### Vikten av ordförråd

Ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för skolframgång för den som studerar på sitt andraspråk.<sup>29</sup> Ordkunskap är därför en viktig utgångspunkt för att bedöma utvecklingen av skolrelaterade språkkunskaper. För elever med andra modersmål än svenska är det i de flesta fall inte i första hand de rena facktermerna som vållar de största problemen när det kommer till ordkunskap. Dessa ord är för det mesta särskilt markerade i läromedelstexten och de repre- senterar dessutom begrepp som är nya för alla elever och som lärarna är vana vid att förklara. I stället handlar det ofta om ord som förknippas med vissa ämnen och ämnesområden och som lärarna utgår från att eleverna stött på tidigare i sitt vardagliga liv och därför behärskar. Här återfinns till exempel ord som *tall*, *äng*, *koppla*, *frö*, *ärva*, *rusta*, *syndig* och *plundra*, vilka med stor sannolikhet ingår i de enspråkiga elevernas ordförråd, men som de flerspråkiga eleverna inte lika självklart behärskar.

---

28. Vygotskij (2001); Säljö (2000).

29. Saville-Troike (1984); Viberg (1993).

Andra svårigheter kan handla om ord som de flerspråkiga eleverna redan stött på i vardagsspråket, men som i skolspråket används i en annan betydelse, till exempel ord som *teckna*, *handla*, *rymma* och *bråk*.<sup>30</sup> Ytterligare utmaningar utgörs av metaforer och ord som används i överförd betydelse, till exempel *tung förlust* eller *förhandlingarna har kört fast*.

## Språkanvändning i olika situationer

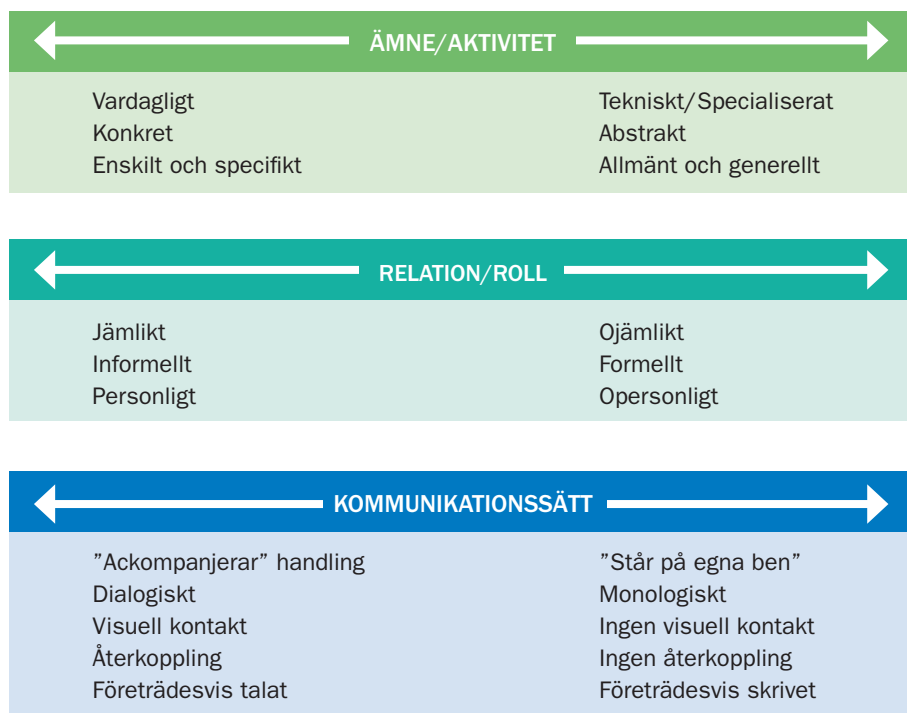
Förmågan att i tal och skrift skapa mening, anpassa och variera sitt språkbruk i förhållande till syfte, situation och sammanhang är central för språkutvecklingen under skoltiden. Ett exempel på en sådan anpassning och variation är förmågan att göra skillnad på skolspråk och vardagsspråk. Detta ställer höga krav på den grundläggande språkförmågan.

Eftersom all språkanvändning sker i ett visst syfte och i en viss social kontext blir det viktigt att all bedömning av språkutveckling görs mot bakgrund av det sociala sammanhang som språkanvändningen utgör en del av. Utifrån ett sådant perspektiv är det inte meningsfullt att betrakta språk som ett system av regler frikopplat från dess sociala syften och det sammanhang som det används i.

Inom systemisk-funktionell språk teori är utgångspunkten att språket ger oss valmöjligheter för att skapa betydelse utifrån olika kontexter. Typiska drag i en viss situation motsvaras av en viss uppsättning språkliga drag som tillsammans utgör ett språkligt register.<sup>31</sup> Man talar här om tre aspekter som påverkar språkbruket i en kommunikationssituation.

Figur E illustrerar hur språket varierar utifrån ämnet eller aktiviteten, vilken relation eller roll de som kommunicerar har samt vilket sätt att kommunicera som används.

Figur E. Språklig variation utifrån de tre situationsvariablerna ämne/aktivitet, relation/roll samt kommunikationssätt.<sup>32</sup>



30. Lindberg (2007).

31. Halliday och Matthiessen (2004); Karlsson (2007).

32. Jämför Polias (2007).

De tre skalorna i figuren beskriver språkutvecklingen under förskoleåldern och skoltiden, vilken i stort följer en rörelse från vänster till höger i figuren,<sup>33</sup> men som också innebär en utvecklad rörlighet utmed de olika skalorna. Eleverna går alltså från att behärska ett mer vardagligt, informellt språkbruk till att även behärska ett mer specialiserat, formellt och skriftspråkligt språkbruk.

I ett skolsammanhang innebär situationsvariablerna att en text i historia skiljer sig från en text i biologi (ämne/aktivitet). En text i grundskolan har andra språkliga drag än en text på samma tema på gymnasiet (relation/roll). Ett vardagligt samtal om en fotbollsmatch skiljer sig från ett referat på TV om samma match både i relation/roll och kommunikationssätt.

Eleverna lär sig successivt hur de i sitt språkbruk exempelvis kan framstå i en mer förtroendegivande expertroll och ge uttryck för en mer generell, abstrakt och teknisk kunskap i faktatexter. De lär sig också hur de kan nyansera och balansera värderingar och ståndpunkter i sin argumentation, liksom hur de i sitt berättande kan använda sig av litterära grepp för att fånga och underhålla sina läsare.

Den bedömningsmodell som presenteras i det här materialet omfattar språkbruk på hela skalan för samtliga variabler i figuren. Den progression som man huvudsakligen förväntar sig i skolsammanhang innebär att tyngdpunkten successivt förskjuts högerut på skalorna. Målet är att eleverna fritt kan röra sig mellan allt fler informella såväl som formella språkliga register och att de också blir alltmer bekväma och säkra i rollen som språkbrukare i varierande sammanhang. Detta tar tid, i synnerhet när det gäller ett mer formellt och specialiserat språkbruk som i andraspråksforskning visat sig vara särskilt tidskrävande att utveckla. Det ställer också höga krav på den grundläggande språkförmågan.

## En kommunikativ språkförmåga

Modeller som definierar och preciserar en allsidig och generell språkförmåga utgår ofta från begreppet *kommunikativ språkförmåga*.<sup>34</sup> Detta begrepp ligger även till grund för den här bedömningsmodellen. Det handlar då om en mångfasetterad kompetens sammansatt av flera komponenter som tillsammans täcker upp alla de dimensioner som en full språkbehärskning omfattar.

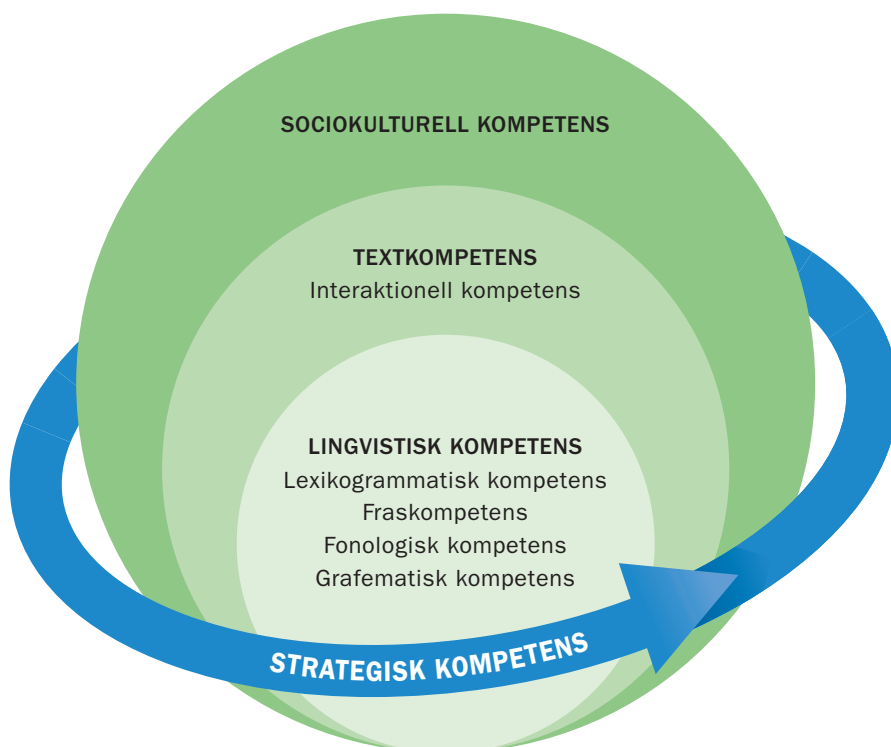
---

33. Halliday (1975).

34. Canale och Swain (1980); Bachman och Palmer (1996); Celce Murcia (2008).

Figur F visar en bild av vilka kompetenser som krävs för att utveckla denna allsidiga och kommunikativa språkförmåga.

Figur F. En modell för kommunikativ språkförmåga med fyra samverkande kompetenser.<sup>35</sup>



Figuren visar hur modellen för kommunikativ språkförmåga som ligger till grund för bedömningsmodellen är sammansatt av fyra samverkande kompetenser: sociokulturell, textuell, lingvistisk och strategisk kompetens. De tre senare kompetenserna ger språkbrukaren konkreta verktyg för att skapa mening på olika språkliga nivåer (text-, sats-, fras-, ord- samt ljud- och skrift). Den sociokulturella kompetensen handlar om kunskap om de sociala och kulturella faktorer som påverkar valet av språkbruk.

### Sociokulturell kompetens

Den sociokulturella kompetensen syftar på en språklig anpassning till det övergripande sociokulturella sammanhanget. Detta är en förutsättning för all effektiv och ändamålsenlig språk användning i en kulturgemenskap. I Sverige kan man enligt viss forskning, till skillnad från i många andra länder, exempelvis tala om en konsensuskultur som gör sig gällande i en tendens att undvika öppna konflikter och åsiktsskillnader. Likaså värderas ofta en effektiv och ”rakt på sak” framställd redogörelse i många sammanhang högre än detaljrika utvecklingar.<sup>36</sup> Vidare är jämställdhet högt prioriterat i det svenska samhället, vilket också förväntas avspeglas i språkbruket genom en förhållandevis informell samtalsstil även i mer formella sammanhang. Det kan ta sig uttryck i användning av ordet

35. Lindberg, I., Olofsson, M. och Rydell, M. (2013).

36. Kaplan (1966).

*du* som allmänt tilltalsord mellan samtalsparter i alla åldrar i många sammanhang, men långt ifrån alla. Kulturbundna mönster på en mer övergripande nivå tar sig härigenom konkreta uttryck genom val på olika språkliga nivåer.

## Textkompetens

Textkompetensen fokuserar på kunskap om hur olika muntliga och skriftliga genrer struktureras efter igenkännbara språkliga mönster, till exempel i berättelser, rapporter, redogörelser, intervjuer eller vardagligt småprat i olika sociala sammanhang.<sup>37</sup> Denna kompetens är starkt förknippad med läs- och skrivutveckling i ett skolsammanhang och anses i vissa avseenden vara överförbar mellan olika språk.<sup>38</sup> Det innebär att elever som kommer till Sverige med utvecklade läs- och skrivförmågor på ett annat språk kan dra fördel av dessa för utvecklingen av textkompetens på svenska.

I den bedömningsmodell som presenteras i det här materialet omfattar ordet texter såväl talade och skrivna texter som icke-verbala visuella texter såsom diagram, tabeller, figurer, gester, bilder, fotografier och filmer. Texter definieras som multimodala om de kombinerar två eller flera av dessa kommunikationssätt. Textkompetens avser också kunskap om hur man binder samman satser, meningar och yttranden och får texten att hänga ihop och framstå som en helhet.

En ytterligare aspekt av denna kompetens handlar om interaktion mellan flera deltagare. Språkanvändaren behöver till exempel kunskap om turtagning, hur man inleder, upprätthåller och avslutar olika typer av interaktion, ger återkoppling och på olika sätt bekräftar och visar hänsyn till andra deltagare på ett socialt accepterat sätt. För andraspråksanvändare är förmågan att förhandla sig fram till en förståelse en särskilt viktig aspekt av denna kompetens.<sup>39</sup>

## Lingvistisk kompetens

Grammatiken tillsammans med ordförrådet spelar en avgörande roll för att skapa mening i språket. Den lingvistiska kompetensen utgör en stor utmaning för många andraspråksanvändare, i synnerhet om svenskans sätt att använda ord och grammatik skiljer sig mycket åt från de språk som de redan behärskar. Som språkanvändare behöver man tillgång till kunskap om hur enskilda ord och fraser kan sättas samman för att bilda yttranden som uttrycker en viss betydelse. Kompetensen omfattar även kunskap om enskilda ords betydelser, relationer med andra ord samt deras stilistiska användning. Den innefattar även kunskap om ordens böjning, liksom om idiomatiska och föredragna ordkombinationer som till exempel *mild* (snarare än *svag*) yoghurt eller *sträng* (snarare än *stark*) kyla. Sådan fraskompetens utgör en viktig aspekt som ger språkanvändaren tillgång till färdiga lösningar i spontan och direkt kommunikation.

---

37. Polias (2007).

38. Cummins (1979); Magnusson (2011).

39. Lindberg (2013a).

## Strategisk kompetens

Den strategiska kompetensen är nödvändig för att samordna de ovan beskrivna kompetenserna i olika kommunikationssituationer. Denna kompetens kan även vara avgörande för språkanvändarens möjligheter att komma runt olika typer av språkliga tillkortakommanden, till exempel genom omskrivningar och kodväxling, men också med hjälp av kroppsspråk, mimik och andra icke-verbala medel.

En viktig aspekt av den strategiska kompetensen som läraren behöver beakta vid bedömningen är den grad av kontroll över språkkunskaperna som eleven uppvisar. Denna kontroll kan bli synlig genom hur tillgängliga kunskaperna är för språkanvändaren i den aktuella bedömningsituationen. Här spelar snabb åtkomst till kunskapen, liksom effektiv kontroll över språkanvändningen, en avgörande roll. Både minnesåtkomst och kontroll påverkas av i vilken utsträckning språkkunskaperna har befästs och automatiserats, men också av faktorer i den konkreta språkanvändningssituationen, till exempel stress, trötthet och frustration. Det är viktigt att eleverna får komma till sin rätt vid bedömnings-tillfällena och får de bästa förutsättningar för att visa sina språkfärdigheter.

## Litteratur för vidare läsning

Här finns exempel på litteratur för den som vill läsa vidare om nyanlända elever och andraspråksutveckling.

Abrahamsson, T. och Bergman P. (red.) (2014). *Tänkarna springer före. Att bedöma andraspråksutveckling*. Stockholm: Liber.

Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.

Bjerregaard, M. och Kindenberg, B. (2015). *Språkutvecklande SO-undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bolander, M. (2012). *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.

Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla Böcker.

Enström, E. (2016). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). *Lyft språket. Lyft tänkandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hajer, M. och Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hyltenstam, K., Axelsson, M. och Lindberg, I. (red.) (2012). *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hyltenstam, K. och Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Hägerfelth, G. (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber.

Ingemansson, M. (2016). *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, B. och Sandell-Ring, A. (2015). *Låt språket bära*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Persson, S. (2016). *Nyanlända elever. Undervisning, mottagande och flerspråkighet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Rose, M. (2015). Teaching Reading and Writing with Aboriginal Children. I: Harrison, N. (red.) *Teaching and Learning in Aboriginal Education* (3. uppl.) Sydney: Oxford University Press, s. 1–29. (texten finns även elektroniskt på [www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Teaching-reading-and-writing-with-Aboriginal-children.pdf](http://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Teaching-reading-and-writing-with-Aboriginal-children.pdf))

BILAGA 1.

## Mallar för sammanställningar

Dessa mallar kan användas för att få en överblick över elevens språkliga utveckling. För exempel på hur sammanställningarna kan fyllas i och användas, se s. 12.



## Observationspunkter Läsa och Skriva för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund – del 2

SKRIVA (PÅ DIGITALT VERKTYG OCH FÖR HAND)	Eleven											
kan skriva sitt eget namn												
kan skriva korta, ljudenligt stavade eller bekanta ord												
visar att hon eller han vet var ord börjar och slutar genom att avgränsa orden												
kan kopiera ord och korta meningar												
skriver självständigt kortare ord, meningar och meddelanden, till exempel enkla sms												
skriver en mycket enkel text efter en modell, till exempel om sig själv eller något klassen har arbetat med												
skriver självständigt enkla meningar med subjekt och verb												
använder i viss mån stor och liten bokstav korrekt												
använder i viss mån vanliga skiljetecken såsom punkt och frågetecken												

































## Ord och begrepp i materialet

Här finns förklaringar till den terminologi som används i bedömningsmodellen.

### Adjektiv

Ord som betecknar egenskaper, till exempel *röd, stor, dyr, orolig*.

### Adverbial

Ord eller grupper av ord som bestämmer eller modifierar verb, adjektiv, satser och meningar eller andra adverb och som ofta besvarar frågor som Hur? När? och Var? Exempel: *På morgonen dricker hon ofta extremt svart kaffe på jobbet.*

### Agent

Den satsdel som anger vem som utför en handling i passivkonstruktioner. Exempel: *Lägenheten målades av en släkting.*

### Anföring, direkt och indirekt

En mening som återger någons yttrande. Det kan ske i form av direkt anföring med kolon och citationstecken, till exempel *Eva sa: "Jag är sjuk"* eller med enbart citationstecken *"Jag är sjuk", sa Eva*, eller med talstreck – *Jag är sjuk, sa Eva*. Det kan också ske i form av indirekt anföring med en att-sats som i exemplet *Eva sa att hon var sjuk.*

### Anpassat talat språk

Talarens anpassning av till exempel talhastighet, ordförråd och meningsbyggnad för att främja kommunikation genom att använda fasta fraser, omformuleringar, upprepningar och förtydligande i syfte att vara begriplig. Se också förklaring på s. 27 under rubriken "Bedömning av Lyssna och Tala utifrån de fem stegen".

### Attributiv, placering av adjektiv

Ett adjektiv som utgör en bestämning till ett substantiv och placeras attributivt före substantivet, till exempel *en snabb bil.*

### Bestämmdhet

En grammatisk kategori som skiljer mellan att referera till något ospecifikt, okänt eller generellt (*en pojke, ett problem, bullar*) eller till något specifikt, bekant eller tidigare nämnt (*pojken, problemet, bullarna*). I svenskan uttrycker man denna kategori med obestämd framförställd (*en/ett*) respektive efterställd bestämd artikel (*-en, -et, -na*).

## Bisats

Se Underordnad sats.

## Bisats, orsak

Orsaksbisatser beskriver varför något är som det är. Exempel: *Jag måste vara i lila bassäng därför att jag kan inte sima.*

## Bisats, tid

Tidsbisatser beskriver när något sker. Exempel: *När mamma kom hem vi åt mat.*

## Flerordsuttryck

Mer eller mindre fasta uttryck och fraser som består av två eller flera ord som utgör en enhet. Exempel: *i tid och otid, köra fast, stå på näsan, under alla omständigheter.*

## Fonem

Minsta betydelseskiljande ljudenhet i språket. Exempel: Fonemen /f/, /m/ och /s/ är betydelseskiljande i orden *fil, mil* och *sil*.

## Formord

Ord vars betydelse framför allt är grammatisk, som prepositioner (*i, på, under*), konjunktioner (*men, och, eftersom*) och pronomen (*hon, han, det*), till skillnad från betydelseord som (*bil, katt, hav, stämning*).

## Förenkling

Språket används förenklat, till exempel när talaren hoppar över ett ord (*Idag jag inte glad.*) eller när talaren använder rak ordföljd när det ska vara omvänd (*Idag jag är inte glad.*).

## Förhandling, språklig

Avser den process genom vilken samtalande med någon typ av kommunikationsproblem kommer fram till ömsesidig förståelse. Exempel:

*Jag bor stuva.*

*Var bor du så du?*

*Stuva, liten hus*

*Jaså i en stuga menar du?*

*Precis.*

Se också förklaring på s. 29.

## Genus

En indelning av substantiv i klasser som har betydelse för böjningen av substantiv och valet av pronomen. I svenskan räknar man framför allt med två kategorier av genus: n-genus (utrum, *en bil-bilen*) och t-genus (neutrum, *ett hus-huset*). När det kommer till att välja pronomen gör man även en distinktion mellan mänsklig/icke mänsklig och femininum/maskulinum *den/det/de* respektive *hon/han/de*.

## Helfras

Fraser eller uttryck som är inlärd som en enhet. Fraser lärs in utan att deras beståndsdelar har analyserats. Exempel: *Hur mår du?*

## Huvudord

Det centrala ordet i en nominalfras där övriga ord används som hjälpande eller beskrivande bestämningar. Exempel: *En mycket trevlig resa till främmande land; En svårlöst fråga som berör många människor.*

## Huvudsats

En sats som ensam kan utgöra en mening. Exempel: *Hon var glad; Vi träffades på jobbet.*

## Hyperonym

Ett ord som betecknar en överordnad kategori och därmed omfattar innebörden av andra, mer specifika och underordnade ords betydelse. Exempel: *fordon* i förhållande till *bil, traktor, MC*.

## Hyponym

Ord vars betydelse kan inordnas under en mer generell kategori. Exempel: *bil, traktor, MC* i förhållande till *fordon*.

## Idiomatiskt uttryck

Uttryck som består av flera ord med en specifik betydelse och som ofta inte kan förstås direkt utifrån de ingående orden, och inte heller kan översättas direkt till andra språk. Exempel: *få något om bakfoten, lägga näsan i blöt.*

## Infinitiv

En verbform som används efter de modala hjälpverben eller ordet *att*. Ofta, men inte alltid, slutar ord i infinitivform på *-a* i svenskan. Exempel: *hoppa, skriva, längta, sy, bo*. Infinitiv används framför allt efter hjälpverb som till exempel *kan, vill* och *måste*.

## Interpunktion

Användning av skiljetecken som till exempel punkt, komma och utropstecken.

## Inversion

Omvänd ordföljd, subjektet står efter finita verbet.

## Inversionsregel

Den regel som innebär att subjektet i en huvudsats placeras efter predikatsverbet om satsen inleds med ett objekt eller ett adverbial. Exempel: *Till Italien vill hon gärna åka; Bananer gillar jag inte.*

## Kollokation

Ordförbindelser som på ett icke-slumpmässigt sätt tenderar att återkomma i språkbruket. Exempel: *stående ovationer, oöverstigliga hinder, hejdlöst roligt.*

## Kongruens

Betecknar att det finns en överensstämmelse i böjning mellan huvudord och bestämning i fråga om genus, numerus och bestämdhet. Exempel: *Föreställningen var lång; Föredraget var långt; Kvällarna var långa.*

## Kongruensavvikelse

En avvikelse från kongruensregel. (se ordet Kongruens ovan). Exempel:

*Min skor är brun.*

## Kongruensböjning

Se Kongruens.

## Konjunktion, samordnad och underordnad

Ord eller fras med uppgift att binda samman satser och satsdelar. Exempel. *Hundar och katter; Hon stannade upp men började snart gå igen.* Samordnande konjunktioner binder samman satser och satsdelar av samma slag, medan underordnande konjunktioner eller subjunktioner inleder en bisats och binder samman den med huvudsatsen. Exempel: *Vi ställde in resan eftersom vi blev sjuka.*

## Konnektorer

Bindeord som sammanfogar satser eller meningar. Dessa bindeord kan utgöras av samordnande konjunktioner (*och, men, ty*), underordnande konjunktioner/ subjunktioner (*när, eftersom*), konnektiva adverb (*då, således, följaktligen*) eller andra fraser (*på så sätt, icke desto mindre, å andra sidan*), som hjälper läsaren att tolka hur satser och meningar hänger ihop.

## Kopula

Beteckning för ett verb (oftast en form av verbet *vara*) med framför allt grammatisk betydelse som har till uppgift att binda ihop subjekt och efterföljande predikativ. Exempel: *Arbetarna var* (kopula) *missnöjda* (predikativ). Se också Predikativ ställning, av adjektiv.

## Lexikal

Som har med ord och fraser i språket att göra.

## Lexikal referens

I motsats till referens med pronomen. Exempel: när ordet *habitat* i en text i nästa referens omtalas med besläktade ord som *levnadsområde, miljöområde* eller bara *område*.

## Lexikalt nätverk

Organisation av det mentala lexikonet utifrån betydelserelationer mellan ord med över- och underordnad betydelse (se Hyperonymer och Hyponymer) liksom synonymer och motsatsord.

## Litteracitet

En bred och samlad beteckning på aktiviteter som i ett socialt sammanhang omfattar användningen av tal, bilder, symboler och tecken i direkt eller indirekt koppling till skrift.

## Meningsbyggnad, enkel och komplex

Meningarna består huvudsakligen av huvudsatser med rak ordföljd. Exempel: *Jag går hem*. Vid komplex meningsbyggnad varierar meningarna och kan bestå av både huvudsatser och olika typer av bisatser. Exempel: *Varje kväl när jag kom hem jag tänker när ska bli imorgon och jag ska träffa honom*.

## Metafor

Ord som används i bildlig i motsats till bokstavlig betydelse. Exempel: *tung förlust, köra fast, brinner för*.

## Modalitet

Anger satsens art av sanning, nödvändighet, önskvärdhet eller säkerhet med hjälp av markörer såsom modala hjälpverb, till exempel *kan, bör, måste, skulle*, eller med adverb, till exempel *kanske, säkert, troligen*.

## Modalt hjälpverb

Se Modalitet.

## Modelltext

En text som i undervisningen fungerar som en mall för en viss texttyp. Utifrån denna text kan eleverna producera och variera egna texter.

## Morfologi

Del av grammatiken som beskriver hur ord i språket med olika funktion bildas och böjs. Exempel: Substantiv böjs i svenskan i förhållande till genus (*en/ett*), bestämdhet (bestämd och obestämd) och numerus (singularis och pluralis). Substantiv bildas ofta med suffixen, *-het, -ning* och *-skap* som i *trohet, stämning* och *vänskap*.

## Motsatsord

Ord med någon typ av motsatt betydelse. Exempel: *hög≠låg, make≠maka, köpa≠sälja*.

## Multimodalitet

Användning av olika slags teckensystem där olika medietyper kombineras, till exempel ljud, fotografi, skriven text, animationer och rörliga bilder.

## Multimodal resurs

Resurser för lärande i form av varierande medietyper och teckensystem (se även Multimodalitet). Se förklaring på s. 43.

## Nominalfras

En fras som har samma funktion som ett substantiv. En nominalfras kan bestå av ett ord eller vara utbyggd. Exempel: *En stad* respektive *En otroligt vacker stad vid Mälarens strand som är Sveriges huvudstad*.

## Nominalisering

Ombildning av ett verb eller ett adjektiv till ett substantiv genom suffix som *-andel-ende -skap* eller *-het*. Exempel: *tjatande, skeende, klokskap* och *täthet*.

## Numerus, hos substantiv

Anger antal som singularis eller pluralis.

## Nybildning

Ett nybildat språkligt uttryck genom inlån från andra språk eller användning av gamla uttryck i en ny betydelse. Exempel: *mansplaining, episk* (i betydelsen storslagen, fantastisk).

## Objekt

Led i en fras som svarar på frågan vem/vad. Exempel: *Lena* (subjekt) *äter* (finit verb) *ett äpple* (objekt).

## Omformulering

När eleven visar sin förståelse för det lästa genom att förklara till exempel ett ords betydelse med andra ord.

## Omskrivning

Ord som saknas förklaras med andra ord. Exempel: *det kort hjälpsam till vi* (=lånekortet är till hjälp för oss) eller *dansar match* istället för *danstävling*.

## Ord, frekvent

Vanligt förekommande ord.

## Ord, med underordnad betydelse

Se Hyponym.

## Ord, med överordnad betydelse

Se Hyperonym.

## Ord, sammansatt

Ord där båda leden har en tydlig koppling till vad de beskriver. Exempel: *badkläder, idrottshall*.

## Ord, ämnesrelaterat

Ord som förknippas med ett visst skolämne. Exempel: *räkna, måla, klimat, kung, trackla, refräng.*

## Ordföljd, omvänd

Se Inversion.

## Ordföljd, rak

Sats som har ordföljden subjekt-verb. Exempel: *Hon sjunger.*

## Ordklass

Grammatisk kategorisering av ord som till exempel substantiv, adjektiv och verb.

## Partikelverb

Ett verb som utgörs av ett verb och en partikel (det senare i form av ett adverb eller en preposition med betoning), och som utgör en enhet med en specifik betydelse som inte alltid går att härleda till verbet och partikelns grundbetydelse. Exempel: *ge upp, komma åt.*

## Partikelverb, ogenomskinligt

Betydelser som inte går att härleda utifrån verbet eller partikelns grundbetydelse. Verb + partikel *Kom in* är genomskinligt (det går att gissa därför att partikeln har sin ursprungliga betydelse). *Somna om, läser om*, är ogenomskinligt (det går inte att gissa därför att partikeln har inte sin ursprungliga betydelse om betyder ju normalt sett inte en gång till). Exempel: *stå på* i betydelsen inte ge upp, *säga till* i betydelsen befälla beordra.

## Passiv form eller passiv sats

Passiv form uttrycks med *-s* eller *bli* ihop med perfekt particip-form. Exempel: *Pjäsen ställdes in; Pjäsen blev inställd.* I passiva satser fungerar den som utsätts för en handling eller händelse som subjekt och den som utför handlingen som agent (se detta ord ovan).

## Passiv konstruktion

Utelämnad information om vem som utför en handling. Exempel: *I april 1861 avlossades det första skottet; kungen avsätts.*

## Perfekt, tempus

En av verbets tempusformer som beskriver verbets handling som avslutad, men med ett resultat som fortfarande är aktuellt. Exempel: *Vi har sålt bilen; Hon har färgat håret.*

## Predikativ ställning, av adjektiv

Adjektiv som används predikativt och placeras *efter* kopulaverb, till exempel *bilen är snabb.*

## Prefix

En förstavelse som placeras i början av ett ord för att ändra ordets betydelse, till exempel *o-laglig*, *im-populär*, *pro-gressiv*.

## Preposition

Ord som *på*, *i* och *under* liksom fraser som *i stället för* och *på grund av*. Prepositioner används före substantiv och pronomen, ofta för att beskriva rums- eller tidsadverbial, till exempel *på golvet*, *i sommar*.

## Preteritum

En verbform som i svenskan signalerar förfluten tid. Exempel: *Han körde bilen*.

## Prosodi

Språkvetenskaplig term som avser ett språks ljudegenskaper i fråga om intonation, rytm och dynamik.

## Pronomen

Ord som används i stället för substantiv för att referera till bl.a. personer och föremål, till exempel *den/det*, *han/honom*, *hon/henne* och *de/dem*.

## Referensbindning

Syftar på textbindning genom användningen av pronomen eller att samma eller besläktade ord används återkommande som referenser i en text. Exempel: *Kvinnan lämnande ett paket på posten. Paketet/det/försändelsen innehöll en bok.*

## Register

En viss uppsättning av språkliga drag som är karaktäristiska för att skapa betydelse utifrån olika omständigheter i situationen. Se s. 70.

## Relativsats

En sats som definierar ett substantiv eller pronomen. Exempel: *han som står där, boken (som) jag läst.*

## Sambandsord

Ord som binder samman ord, fraser, satser, texter.

## Sambandsord, kausalt

Sambandsord som beskriver orsak. Exempel: *Han kommer inte därför att han är sjuk. Han är sjuk. Därför kommer han inte.*

## Sambandsord, temporalt

Sambandsord som beskriver tid *när*, *då*, *sen*, *medan*.

## Sammansättning

Ord bildat av två led som var för sig kan fungera självständigt. Exempel: *fot + boll = fotboll.*

### Samordnad sats

En sats som binds samman med en annan likvärdig sats genom en samordnande konjunktion som till exempel *och* eller *men*.

### Satsadverbial

Adverbial som modifierar satsen. Exempel: *Han kommer inte, Han kommer aldrig, Han kommer väl.*

### Satsdel

En satsdel utgörs av ett eller flera ord som bildar en enhet med en viss funktion i en sats som till exempel subjekt, objekt eller adverbial.

### Satsförkortning

Avser en språklig konstruktion som saknar ett tempusböjt verb, men ändå har samma funktion som en fullständig sats. Exempel: *Han såg dem komma* (att de kom). *Hon bad dem köpa socker* (att de skulle köpa socker). *Åter i hemlandet* (när han återkom till hemlandet) kunde han andas ut.

### Semantisk relation

Betydelsemässig relation mellan ord, se till exempel hyperonym, hyponym, motsatsord.

### Stilistisk variation

Variation i ordval efter vad som passar i sammanhanget. Exempel på olika stilnivå kan vara *inse* – *fatta* eller *snacka* – *tala*.

### Stöttnig

Se förklaring på s. 17.

### Substantivform

Olika former av substantivet. Exempel: *En stol, stolen, stolar, stolens stolarna, stolarnas* är alla samma substantiv men olika form.

### Suffix

En betydelsebärande orddel som placeras i slutet av ett ord och som inte kan stå självständigt. Exempel: *-lig, -bar, -het* i orden *vänlig, kännbar och trohet*.

### Supinum

Verbform som används efter former av *ha*. Exempel: *hade köpt, skulle ha köpt*.

### Synonym

Ord med liknande betydelse.

## Temaposition

Första positionen i en sats. Satsens tema utgörs av det led som anses vara bekant och som därför placeras först i satsen. Exempel: *Hon är sjukskriven. Hon* (bekant) *sjukskriven* (obekant). *Sjukskriven vill jag inte bli.* (*sjukskriven* (bekant) *vill jag inte bli* (obekant).

## Temporala samband

Samband som beskriver tid eller skeenden med hjälp av tempus eller tidsuttryck. Exempel: *efter en stund, först efter ett tag, lite senare.*

## Tempus

Verbets olika tidsformer för att beskriva handlingar och tillstånd i nutid, dåtid och framtid, till exempel *presens, preteritum* och *futurum*.

## Tempusböjning

Avser böjning av verb som anger tempus.

## Tempusform

Se Tempus.

## Textbindning

Hur texten binds samman. Textbindning kan vara logisk och ske med hjälp av konnektorer som *men, när* eller lexikal, se textbindning lexikal.

## Textbindning, lexikal

Textbindning genom lexikal referens (se Lexikal referens).

## Textbindning, logisk

Textbindning som signalerar logiska samband i texten med hjälp av olika typer av konnektorer (*och, dessutom, men, när, samtidigt, däremot, eftersom, därför*).

## Tidsbisats

Bisats som anger tid och inleds med till exempel orden *när, då* eller *medan*.

## Underordnad sats

Sats som inte ensam kan utgöra en mening, utan utgör en del av en huvudsats och fyller funktionen av en satsdel som till exempel subjekt, objekt eller adverbial. Exempel: *Att det skulle börja regna just då, irriterade henne. Hon förväntade sig att de skulle visa tacksamhet. Du kan väl ringa när du kommer fram.*

## Verb, oregelbundet

Verb vars böjning inte följer ett bestämt mönster som *sova–sover–sov–sovit*; *komma–kommer–kom–kommit*, *vara–är–var–varit*.

### **Verb, regelbundet**

Verb vars böjning kan inordnas i bestämda mönster som *tala–talar–talade–talat*,  
*bygga–bygger–byggde–byggt*, *sy–syr–sydde–sytt*.

### **Verbform**

Verbets olika former som används för att kommunicera om handlingar eller tillstånd. De vanligaste verbformerna i svenska är infinitiv, presens, preteritum och supinum.

# Referenser

- Abrahamsson, N. (2013). Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*, s. 85–120. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. och Hyltenstam, K. (2013). Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Axelsson, M. och Magnusson, U. (2012). Flerspråkighet och kunskapsutveckling. I: K. Hyltenstam, M. Axelsson och I. Lindberg (red.) *Flerspråkighet. En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012, s. 247–367. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bachman, L. och Palmer, S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London & New York: Routledge.
- Canale, M. och Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. I: *Applied Linguistics 1*, s. 1–47. Specifications. *Issues in Applied Linguistics 6 (2)*, s. 5–35.
- Cekaite, A. (2007). A Child's Development of Interactional Competence in a Swedish L2 Classroom. I: *The Modern Language Journal 91*, s. 45–61.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. I: E. A. Soler och M. P. Safont Jordá (red.) *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht: Springer.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. I: *Working Papers on Bilingualism 19*, s. 198–205.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. I: *Schooling and language of minority students. A theoretical framework*, s. 16–62. Los Angeles: California State Dept. of Education, Sacramento. Office of Bilingual Bicultural Education. Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society*. Andra upplagan. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Ekberg, L. (2013). Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan, s. 259–276. Lund: Studentlitteratur.

- Fredriksson, U. och Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund. En undersökning av läsförmåga och bakgrundsfaktorer hos elever i årskurs 3 i Stockholm*. Stockholms universitet: Institutionen för internationell pedagogik.
- García, O. och Baetens Beardsmore, H. (2008). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean. Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold Explorations in Language Study Series.
- Halliday, M.A.K. och Christian M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Arnold.
- Hammond, J. och Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work. The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect Special Issue* 20 (1), s. 6–30.
- Holmegaard, M. och Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T. och O'Hagan, S. (2008). Assessed Levels of Second Language Speaking Proficiency: How Distinct? I: *Applied Linguistics* 29 (1), s. 24–49.
- Kaplan, R. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. I: *Language Learning* 16, s. 1–20.
- Karlsson, A-M. (2007). Grammatik som förändrar världen – funktion före form. *Språktidningen nummer 2*.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. (Acta humaniora Oslo 30.) Oslo: Scandinavian University Press.
- Kulbrandstad, L. I. (2007). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: K. Nauclér (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för SFI och svenska som andraspråk. Sigma Förlag.
- Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: M. Olofsson (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. LHS förlag.
- Lindberg, I. (2013a). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I., Olofsson, M. och Rydell, M. (2013) *Utgångspunkter för provkonstruktionen*. Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik. [http://www.isd.su.se/polopoly\\_fs/1.135573.1420809521!/menu/standard/file/Utg%C3%A5ngspunkter%20f%C3%B6r%20provkonstruktionen.pdf](http://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.135573.1420809521!/menu/standard/file/Utg%C3%A5ngspunkter%20f%C3%B6r%20provkonstruktionen.pdf) (Hämtad 2017-02-03).

- Magnusson, U. (2011). *Skolspråk i utveckling. En- och flerspråkiga elevers bruk av grammatiska metaforer i senare skolår*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 17. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Magnusson, U. (2013). Skrivande på ett andraspråk. I: K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Andra omarbetade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nygård Larsson, P. (2011). Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. I: Malmö Studies in Educational Sciences 62. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Olvegård, L. (2014). "Herravälde är det bara killar eller?" *Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, nr 22.
- Polias, J. (2007). Assessing learning. A language-based approach. I: M. Olofsson (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk. LHS förlag.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement? I: *TESOL Quarterly* 18:2.
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5*. Rapport 251.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Taube, K. och Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige? Skolverkets rapport, nr. 79*. Stockholm: Skolverket.
- Thomas, W. P. och Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Executive Summary. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody. Studies in perception and production*. Stockholm: Institutionen för lingvistik.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: E. Cerú (red.) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2. Mera om språket och inläringen*, s. 13–83. Stockholm: Utbildningsradion, Natur och Kultur.
- Wood, D., Bruner, J. S., och Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. I: *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (17), s. 89–100.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bygga svenska är ett bedömningsstöd för att följa nyanlända elevers språkutveckling. Det här häftet riktar sig till dig som undervisar elever i årskurserna 4–6.

Genom löpande observationer i den ordinarie undervisningen kan du som lärare med hjälp av bedömningsstödet följa, synliggöra och ge eleven relevant stöttning i sin språkutveckling.