

Bygga svenska

BEDÖMNINGSSTÖD FÖR NYANLÄNDA ELEVERS
SPRÅKUTVECKLING I ÅRSKURS 7–9 OCH I GYMNASIESKOLAN



Bygga svenska

BEDÖMNINGSSTÖD FÖR NYANLÄNDA ELEVERS
SPRÅKUTVECKLING I ÅRSKURSERNA 7–9 OCH I GYMNASIESKOLAN

Beställning via särskild beställningsblankett
som finns på Skolverkets webbplats
www.skolverket.se

ISBN: 978-91-7559-276-3

Artikelnummer: 239447

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 8

En bedömningsmodell i fem steg 8

Vem riktar sig materialet till? 9

Materialets olika delar 9

Kapitel 2. Lärarhandledning

– Att bedöma utifrån de fem stegen 10

Elever som kan bedömas utifrån modellen 10

Tidpunkt för bedömningen 10

Vad ger bedömningen information om? 10

Dokumentation och återkoppling till elev och vårdnadshavare 11

Bedömda elevexempel 16

Exempel på uppgifter för eleverna 16

Kapitel 3. Att tänka på i arbetet med nyanlända elevers språkutveckling 17

Det tar tid att lära sig språk 17

Samarbete i lärarlaget 18

Modersmålets roll 18

Tidigare skolbakgrund 18

Stöttningsens roll 19

Kapitel 4. Översiktlig beskrivning av språkutvecklingsstegen samt avstämningpunkter för elever med kort skolbakgrund 21

Avstämningpunkter för elever med kort eller ingen tidigare skolbakgrund 21

Översiktlig beskrivning av de fem stegen 23

Kapitel 5. Bedömning av TALAT SPRÅK 27

Talat språk ur ett andraspråksperspektiv	27
Bedömning av LYSSNA och TALA utifrån de fem stegen	29
STEG 1. LYSSNA OCH TALA	32
STEG 2. LYSSNA OCH TALA	33
STEG 3. LYSSNA OCH TALA	35
STEG 4. LYSSNA OCH TALA	37
STEG 5. LYSSNA OCH TALA	39

Kapitel 6. Bedömning av LÄSA och SKRIVA 40

Läsa på ett andraspråk	40
Bedömning av läsutveckling utifrån de fem stegen	42
STEG 1. LÄSA	44
STEG 2. LÄSA	46
STEG 3. LÄSA	48
STEG 4. LÄSA	50
STEG 5. LÄSA	52
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 för årskurserna 7–9	57
STEG 2. SKRIVA för årskurserna 7–9	59
STEG 3. SKRIVA för årskurserna 7–9	62
STEG 4. SKRIVA för årskurserna 7–9	64
STEG 5. SKRIVA för årskurserna 7–9	66
STEG 1. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram	68
STEG 2. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram	70
STEG 3. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram	72
STEG 4. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram	74
STEG 5. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram	76

Kapitel 7. Teoretisk bakgrund till bedömningsmodellen 78

Utveckling av ett skolspråk 78

Vikten av ordförråd 78

Språkanvändning i olika situationer 79

En kommunikativ språkförmåga 80

Kapitel 8. Litteratur för vidare läsning 84

Bilaga 1. Mallar för sammanställningar 85

Bilaga 2. Ord och begrepp i materialet 109

Referenser 119

Inledning

Nyanlända elever utgör en särskild, men långt ifrån enhetlig, grupp.¹ 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 olika versioner: för årskurserna 1–3, 4–6 samt 7–9 och gymnasieskolans introduktionsprogram.²

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 tre 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 andraspråkutvecklingen. 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.³ 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 Läsa 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. 20). 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). Genom att fylla i det här underlaget kan lärare, elev och vårdnadshavare få en överblick över var eleven befinner sig i sin andraspråksutveckling. 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.

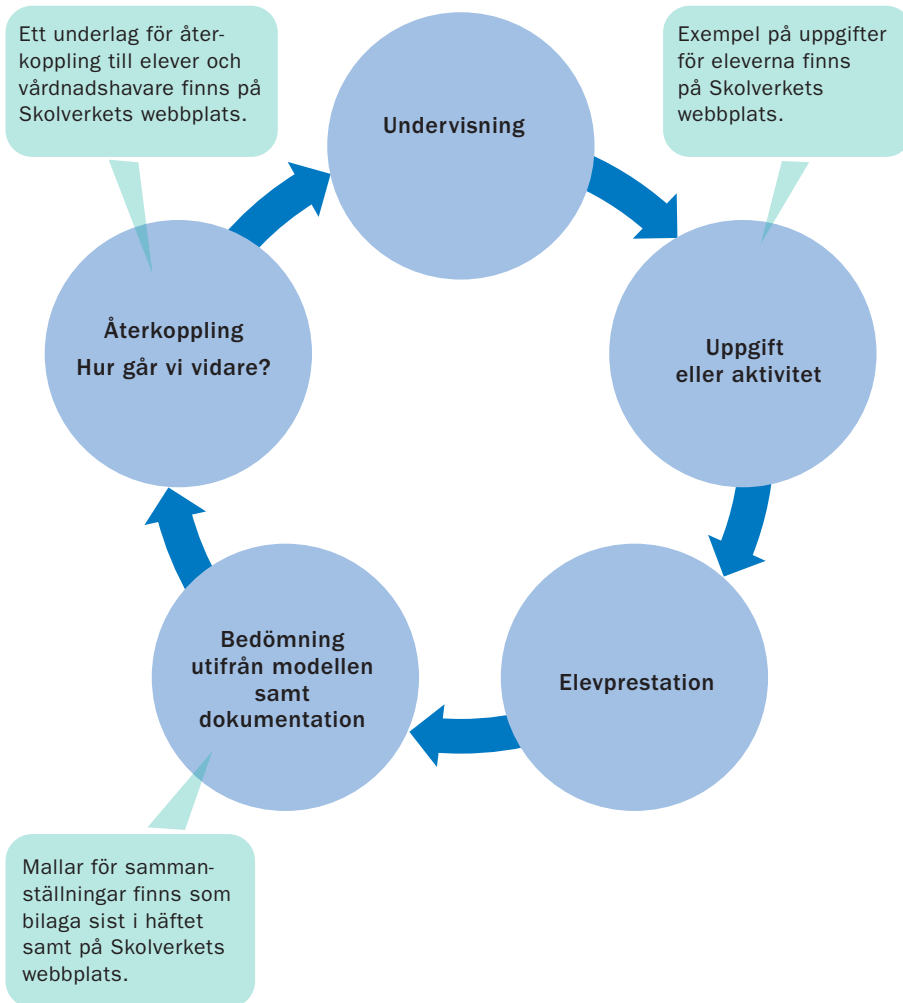
Det är betydelsefullt att eleven efter återkopplingen från läraren har förstått vilka uppgifter som har ingått i bedömningsunderlaget (det vill säga vad hon eller han till exempel har läst, skrivit eller samtalat om och i vilka sammanhang), hur långt hon eller han har kommit i sin språkutveckling, vad 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. 13 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. 14).

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. 15 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 B. Exempel på en ifylld mall för sammanställning för TALAT SPRÅK. Mallar finns även för LÄSA och SKRIVA.

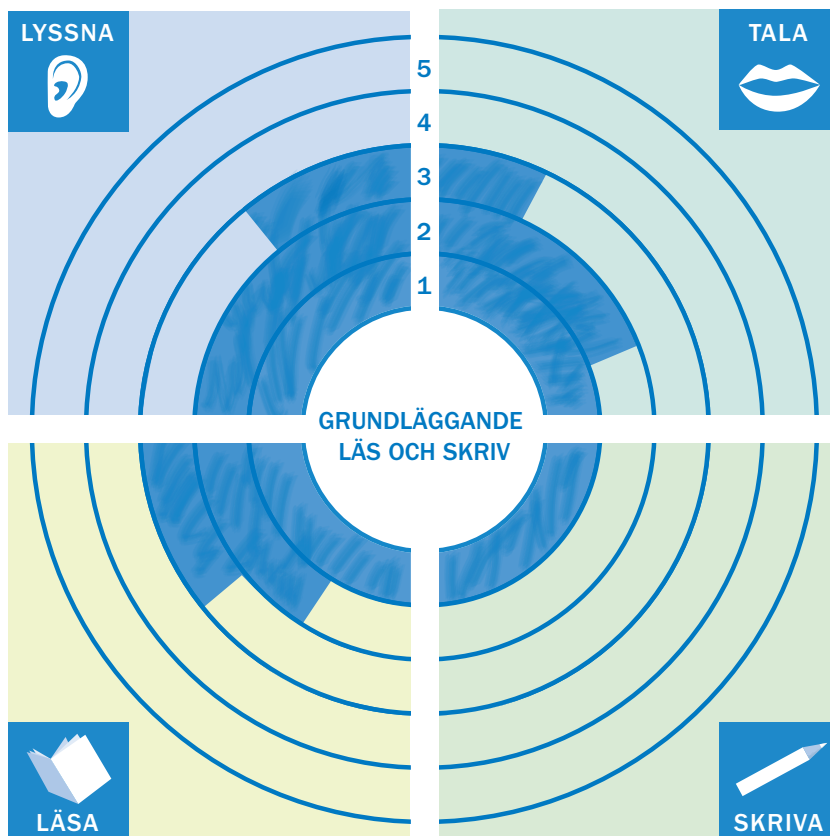
	Adlar	Said						
LYSSNA								
Eleven								
urskiljer med stöd av sammanhanget explicit uttryckt information i anpassat talat språk av begränsat omfång, där innehållet är känt och bearbetat	23/9	23/9						
visar en övergripande förståelse av anpassat talat språk av begränsat omfång, till exempel genom att peka på en bild eller ett föremål, utföra något eller med något ord säga vad det handlar om	23/5	23/5						
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 <i>Var bor du?</i>	5/9	5/9						
återberättar med stöttning en självupplevd händelse	21/11	21/11						
använder ord och helfraser som behövs i skolvardagen och börjar dessutom använda ämnesrelaterade ord och uttryck som förekommer i undervisningen	21/11	23/9						
använder ofta ord och uttryck på ett förenklat sätt, till exempel genom att enbart använda verb i presens eller infinitiv (<i>jag se bok</i>) eller genom att uttrycka substantivens plural med många i stället för med ändelse (<i>många bok</i>). Kopulan och prepositioner utelämnas ofta	20/10	20/10						
har, med stöd av sammanhanget, ett i huvudsak begripligt uttal och börjar uttala inövade frågor och svar med en fungerande prosodi	5/12	5/12						

Figur C. Exempel på ett ifyllt underlag för återkoppling

Sammanställning av elevens språkutveckling

Elevers namn: Hamid Avstämning: 2

Datum: 17/5 2016 Lärare: Sofia



Var är jag nu?

Du har visat att du ...

Vart ska jag?

Nästa steg är att ...

Hur gör vi?

Skolan ska ...

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 på s. 32). 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

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.⁴ 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.⁵ 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.⁶ 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 1–3.⁷ En annan övergång med ökade

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

5. Cummins (2001).

6. Thomas och Collier (2002).

7. Holmegård och Wikström (2004).

krav på formellt skriftspråk och ordförråd är den mellan grundskolan och gymnasieskolan. Gymnasieskolans läromedelstexter har ett betydligt mer abstrakt, förtätat och distanserat språk.⁸

Samarbete i lärarlaget

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 lärarlaget. 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.⁹ 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 främmande 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 skolspråksutveckling 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.¹⁰ 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.¹¹

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.¹² 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. Woods et al. (1976); Säljö (2000); Lindberg (2001, 2013a); Hammonds 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.¹³ 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.¹⁴ 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*).¹⁵

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.

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 skrivinläringen 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 bokstavsljuden, 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).

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. 21). 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 studie-

handledning på modersmålet och andraspråksstöttning i all undervisning (se mer om stöttning på s. 20), 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 skrivfärdigheter 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 skrivfärdigheter 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 uttryckssätt 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 stöttning 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 svårighetsgrad och deras tillgång till stöttning. 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 språkbehärsknningen 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 utskrivet 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.¹⁶ 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.¹⁷

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.¹⁸

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 enskilda ord och längre passager. Förmågan att uppfatta *implicit* information kan handla om 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. Eleven 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.¹⁹

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 få 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.²⁰ 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.²¹ 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 förekommer i återkommande situationer. I interaktion är eleven i behov av ett riktat och anpassat tal, till exempel med upprepningar och förtydliganden. Eleven behöver tid för att både bearbeta det som har sagts och för att formulera sig. Samtal med en kamrat utgör 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, till exempel genom att 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 förekommer 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 genom att uttrycka substantivens plural med många i stället för med ändelse (*många bok*). Kopulan (*är, blir*) och prepositioner utelämnas ofta.
- har, med stöd av sammanhanget, ett i huvudsak begripligt uttal och börjar uttala inövade frågor och svar med en fungerande prosodi, det vill säga förlänger det långa ljudet i betonade stavelser.

Exempel på undervisning och stöttning

- Ge eleverna rikliga 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 att låta eleverna körläsa efter läraren.
- Ge eleverna modeller för språkliga konstruktioner och fraser, som upprepas och bearbetas i olika övningar, till exempel för ja- och nejfrågor och hälsningsfraser.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats 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 och använder då frekventa ord och fraser. Med hjälp av stöttning kan eleven följa med 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 ett mer varierat språk som är både vardags- och ämnesrelaterat. Eleven använder förenklingar, omskrivningar och nybildningar i sitt språk. 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 lärare tagit upp i undervisningen.

Observationspunkter för TALA

Eleven

- presenterar en kort förberedd uppgift i mindre grupp, till exempel genom att berätta om sitt första hemland, och svarar 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
- börjar uttrycka sig med en viss precision både grammatiskt och lexikalt, till exempel genom att börja skilja mellan olika tempusformer, 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*) och genom att mer sällan utelämna kopulan (*är, blir*)
- gör förenklingar, till exempel genom att i hög grad använda rak ordföljd
- har, med stöd av sammanhanget, ett i huvudsak begripligt uttal och använder i inövat tal en fungerande prosodi, det vill säga förlänger det långa ljudet i betonade stavelser.

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 utgå från en specifik situation eller en aktivitet som eleverna är med om och sätt ord på de olika föremål och företeelser som förekommer i samband med situationen eller aktiviteten.
- Stanna upp vid det talade språket och synliggör grammatiken, till exempel genom att visa hur alla verb som eleven använder kan uttryckas i imperativ.
- Ge modeller för språkanvändningen, till exempel genom att visa var det första verbet i en sats kan placeras i förhållande till subjektet.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats 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 även uppfatta längre muntliga sekvenser i normal talhastighet. Eleven är då i behov av en tydlig struktur och stöttning, till exempel att ett byte av ämne tydligt markeras i samtalen och att det finns tillgång till visuellt stöd. Eleven använder förenklingar, omskrivningar, och nybildningar i sitt språk. Elevens modersmål och andra språk är fortsatt viktiga resurser för meningsskapandet.

Observationspunkter för LYSSNA

Eleven

- urskiljer med stöttning explicit och viss implicit uttryckt information i normal talhastighet, till exempel i samtal, lärargenomgångar och uppläsningar
- visar en övergripande förståelse av sammanhållet tal, till exempel genom att kortfattat kunna 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 på frågor som *Varför tror du att ...?*

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 tydligt framgår. Eleven använder då sambandsord, till exempel för tid och orsak.
- förhandlar i samtal om betydelsen av ord, fraser och innehåll
- jämför förhållanden och erfarenheter samt 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, göra skillnad på bruket av preteritum och perfekt, uttrycka framtid på olika sätt, tillämpa inversionsregeln (det vill säga omvänd ordföljd) då huvudsatser inleds med en annan satsdel än subjektet, börja kongruensböja adjektivet när det står attributivt (*hårt arbete, trasiga kläder*), börja använda partikelverb där betydelsen inte är genomskinlig (*kommer ihåg, läser om*)
- uttrycker sig med ett visst flyt, har ett begripligt uttal och börjar även i spontant tal använda en fungerade prosodi, det vill säga förlänger det långa ljudet i betonade stavelser.

Exempel på undervisning och stöttning

- Stanna upp vid, upprepa och bearbeta ett innehåll i flera steg, till exempel genom att låta eleverna lyssna till ett innehåll, svara på frågor om samt diskutera detta i grupp.

- Ge eleverna uppgifter som ger dem tillfälle att uttrycka och motivera åsikter, värderingar och jämförelser.
- Ge modeller för språkanvändningen, till exempel olika fraser för hur det är möjligt att uttrycka åsikter, och låt eleverna resonera i grupp om vad de anser om ett givet ämne.
- Öva aktivt lyssnande, till exempel genom att lyssna på ett radio- eller tv-program och sedan återberätta det för varandra.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats 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 med lärarens stöttning 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 både explicit och implicit information i längre sammanhållet vardags- och ämnesrelaterat tal i normal talhastighet. Mer avancerade strukturer, till exempel satsförkortningar och passiva satser, kan vara svåra att tolka. För att förstå längre ämnesrelaterat tal behöver eleven olika former av visuellt stöd
- visar en övergripande och fördjupad förståelse av både vardags- och ämnesrelaterat tal, till exempel genom att 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 om 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 alltmer 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, tillämpa inversionsregeln (det vill säga omvänd ordföljd), använda verbens tempusformer ändamålsenligt (*sprang, sprungit*), kongruensböja adjektiven även i predikativ ställning (när adjektivet står efter kopulan *är* eller *blir*, 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*)
- uttrycker sig oftast med flyt och använder en fungerande prosodi, det vill säga förlänger det långa ljudet i betonade stavelser.

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, efter överenskommelse med lärare, spela in lärares genomgångar i olika ämnen. Uppmana eleverna att lyssna på inspelningen, göra en skriftlig sammanfattning samt reflektera över och diskutera innehållet i grupp.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats 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 och utmanade ämnesinnehåll. Eleven deltar nu självständigt i olika sorters språkliga aktiviteter, både förberedda och spontana. Eleven förstår och producerar även 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
- uttrycker sig med flyt samt använder en fungerande prosodi, det vill säga förlänger det långa ljudet i betonade stavelser.

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.
- Låt eleverna spela in ett gruppsamtal och låt därefter varje elev göra en individuell bedömning av sitt eget deltagande utifrån observationspunkterna i den här bedömningsmodellen. Läs deras självbedömningar och ge dem respons.

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 LYSSNA och TALA att se på Skolverkets webbplats 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.²² 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.²³ 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.²⁴ Eftersom mycket tyder på att

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

23. Nation (2001).

24. Kulbrandstad (1998, 2003).

en utvecklad läshastighet stimulerar hjärnan och bidrar till koncentration och fokus har läshastigheten också betydelse för läslusten.²⁵ 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 andraspråks elever som grupp sämre läsprestationer än förstaspråks elever.²⁶ 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 andraspråks elever 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 andraspråks elevernas 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 andraspråks elevernas 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 lätt 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 bakgrundkunskap, 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 andraspråks läsare 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. 20). 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

25. Fredriksson och Taube (2001), Kulbrandstad (1998, 2003).

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

en koppling mellan en bild och en text som är tänkt att underlätta förståelsen 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. 21 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 uttrycksätt.

STEG 1. LÄSA

På steg 1 har eleven precis påbörjat sin läsutveckling på svenska. Elever som redan läser på ett eller flera andra språk har nytta av dessa kunskaper även när de läser på svenska. Eleven läser med förståelse korta enkla texter, främst beskrivande och återgivande texter men även instruktioner med koppling till både vardagslivet och ämnesundervisningen. Texterna kan vara gemensamt konstruerade i klassen och utgå från ett relevant ämnesinnehåll eller bestå av elevernas egna upplevelser och erfarenheter. För att skapa mening i en text och kunna visa sin förståelse är eleven i stort behov av stöttning, till exempel genom samtal och lärarens högläsning, men också genom att få möjlighet att använda andra språk, kroppsspråk, lexikon, bilder och andra multimodala resurser.

Eleven är bekant med kopplingen mellan ljud och symbol i det svenska språket och har byggt upp ett ordförråd av främst frekventa vardagliga ord och fraser. Eleven visar också förståelse för grammatikens roll i texter, till exempel genom att ta hjälp av ändelser för dåtid hos regelbundna verb för att förstå att en text utspelar sig i dåtid eller genom att använda sig av grammatisk information såsom genus hos pronomen (*den/det, hon/hennes*) och numerus hos substantiv (en *häst*, flera *hästar*).

Observationspunkter

Eleven

- är bekant med kopplingen mellan ljud och symbol i det svenska språket och visar det genom att läsa ljudenligt stavade ord högt
- identifierar huvudinnehållet i texter och svarar kortfattat på frågor som *Vad handlar texten om? Vilka personer finns med i boken?*
- lokaliserar explicit information i texter och svarar på enkla frågor som *När börjar innebandyturneringen? Var ska klassen samlas? Hur många invånare har Sverige?*
- kan härleda leden i ”genomskinliga” sammansatta ord, det vill säga ord där båda leden har en tydlig koppling till vad de beskriver, till exempel *badkläder, idrottshall*
- 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

- Skapa förförståelse innan läsningen av en text genom att utgå från vad eleverna redan kan. Gå igenom ord och företeelser som är centrala för förståelsen och ord som kan innebära utmaningar för andraspråksanvändare.
- Skapa engagemang och förväntningar inför läsningen, till exempel genom att tillsammans tala och skriva om omslagsbilden till en som bok som ni ska läsa.
- Utgå från texter som gruppen har bearbetat för att befästa och utöka ordförrådet.
- Skriv texter tillsammans i gruppen som ni sedan läser. Texterna kan innehålla *beskrivningar* av platser eller föremål i skolvardagen, *instruktioner* om hur man till exempel tar sig till en plats eller löser ett tal eller *återgivning* av något som gruppen har gjort gemensamt.
- Låt eleverna läsa texter på olika sätt, till exempel genom att läsa efter dig i kör eller läsa individuellt för dig.
- Låt eleverna stanna upp vid ett enskilt stycke i en text och bearbeta detta på olika sätt, till exempel genom att lyssna till när du läser högt, stryka under nya ord i texten, samtala om texten med kamrater med samma modersmål och gissa sig till betydelsen av ord utifrån sammanhanget.
- Närläs en text genom att uppmärksamma något enskilt språkligt drag, till exempel sammansatta ord eller pronomen.

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

STEG 2. LÄSA

På steg 2 har eleven kommit en bit på väg i sin läsning på svenska och läser nu med viss självständighet längre men fortfarande enkla texter med såväl skönlitterärt som ämnesrelaterat innehåll. Fortfarande spelar stöttning genom exempelvis samtal och lärarens högläsning, men också stöd i form av användningen av andra språk, kroppsspråk, 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 som till exempel *kotte*, *smälta*, *förorena*, *återvinna* och *jämnvarma*. Eleven behärskar också fler formord som prepositioner och vanliga sambandsord. Eleven kan även följa en tråd i texten med hjälp av såväl logisk (*och*, *men*, *eftersom*) som lexikal textbindning (till exempel genom att förstå sambandet mellan orden *sopor* och *det som vi kastar* i följande meningar: *Vi måste spara på det som kommer från naturen. Det är därför vi sorterar våra sopor. Mycket av det som vi kastar kan vi återvinna – använda en gång till.*) Det här gör det möjligt att läsa och förstå lite längre texter som innehåller utbyggda meningar och fraser med en mer komplex struktur i varierande genrer.

Observationspunkter

Eleven

- vet att olika texter kan ha olika syften och visar detta i samtal om olika texters övergripande funktion
- återger med stöttning huvudinnehåll och enkla händelseförlopp i texter med ett för eleven i huvudsak känt ordförråd
- kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text och svara på frågor som *Vad hände här? Vad betyder det? Hur kan man säga det med andra ord?*
- tolkar information i texter och svarar på frågor, även om svaren inte direkt går att utläsa av texten. Till exempel: *Varför springer Amina? Finns det något i beskrivningen som du tror stämmer också för andra rovdjur?*
- gör relevanta kopplingar mellan texters innehåll och egna kunskaper och erfarenheter för att bekräfta och befästa sin förståelse samt reflekterar över texter och svarar på frågor som *Vad tycker du att de ska göra?*
- kan i viss utsträckning använda sig av sammanhanget, texten eller delar av ord för att ringa in betydelsen av okända ord i texter
- tolkar skrivtecken och grafiska markeringar, till exempel rubriker på olika nivåer, talstreck och citationstecken i dialogtext. Eleven använder också bilder och andra multimodala resurser som en del i sitt meningsskapande.

Exempel på undervisning och stöttning

- Skapa förförståelse innan eleverna läser en ämnestext eller ett läromedel genom att utgå från vad eleverna redan kan. Gå sedan tillsammans igenom ord och företeelser i texten som är centrala för förståelsen och ord som kan innebära utmaningar för andraspråksanvändare.
- När läs en text och uppmärksamma eleverna på något enskilt betydelsebärande språkligt element, till exempel olika slags sambandsord. Uppmana eleverna att undersöka vad de språkliga elementen har för funktion i texten. Låt eleverna arbeta parvis med orden.
- Läs barn- och ungdomsböcker tillsammans. Det ger eleverna en möjlighet att utveckla ett ordförråd som de varken möter i talspråket eller i ämnesundervisningen.

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

STEG 3. LÄSA

På steg 3 läser eleven med större självständighet enklare skönlitterära texter och texter med ett i huvudsak ämnesrelaterat språk i olika genrer. Fortfarande utgör dock interaktion med andra elever, multimodala resurser och lärarens stöttning en viktig förutsättning för läsförståelsen. Eleven läser nu texter som är språkligt och innehållsligt mer utmanande samt anpassar sin läsning till syftet.

Eleven har utvecklat ett grundläggande allmänt ordförråd såväl som ett mer skol- och ämnesrelaterat sådant. Eleven har fördjupat sin ordförståelse och känner till flera betydelser av ord (till exempel när det kommer till ord som *volym*, *axel* och *bråk*). Eleven har också utvecklat sina lexikala nätverk av semantiskt relaterade ord och fraser, vilket innebär att eleven är bekant med synonymer, motsatsord och ord med över- och underordnad betydelse (till exempel *träd* – *barrträd* – *gran*) samt kollokationer (ord som ofta förekommer tillsammans, till exempel *sin värsta fiende*). 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 bland annat ”packa upp” en nominalisering, det vill säga härleda vilket verb eller adjektiv som ett substantiv är skapat av (exempel att substantivet *uppvärmning* kommer av verbet att *värma upp*).

Observationspunkter

Eleven

- återger texters huvudinnehåll självständigt eller med stöttning beroende på textens längd och svårighetsgrad
- kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text även när det kräver en viss förståelse av nyanser och preciseringar. Eleven kan i relation till en text 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?*
- lokaliserar och sammanför explicit information från olika delar av en text, till exempel genom att svara på frågor som *På vilka olika sätt förändrades Sverige på 1800-talet?* eller *Varför valde hon att stanna?*
- kan med stöttning dra slutsatser om orsaker, samband och konsekvenser i olika ämnestexter, till exempel genom att svara på frågor om sambanden mellan *vaccinet*, *potatisen*, *befolkningsökningen* och *emigrationen under 1800-talet*
- reflekterar över texters funktion och svarar på frågor som *Vad är syftet med texten? I vilka sammanhang kan man hitta den här typen av text?*
- använder sig av sammanhanget eller delar av ord för att ringa in betydelsen av okända ord i texter samt uppfattar lexikala referenser, det vill säga referenser inom själva texten
- använder information från bilder, kartor, diagram och tabeller som en del i sitt meningsskapande.

Exempel på undervisning och stöttning

- Stötta eleverna i att komma in i läsningen av en text, till exempel genom att du läser texten högt eller följer upp elevens egen läsning med frågor eller en skrivuppgift som gruppen diskuterar tillsammans.
- Fånga upp hur eleverna har förstått och läst mellan raderna i en text genom att ställa frågor kring sådant som inte är entydigt eller explicit uttryckt.
- Låt eleverna läsa en ämnestext där orsak, samband och konsekvenser framgår tydligt (se exempel i observationspunkten ovan). Låt dem bearbeta och diskutera innehållet, till exempel genom att skriva kort utifrån frågorna: *Förstår du varför något blev som det blev* (orsaken), *hur de olika händelserna hänger ihop* (sambanden) och *vad det får för följder* (konsekvenserna)?
- Undersök tillsammans ett avsnitt som är aktuellt i läroboken. Identifiera huvudrubriker, olika slags underrubriker och illustrationer samt diskutera vilken funktion dessa har.
- Stötta eleverna i att utveckla strategier för hur de kan använda den omkringliggande texten till att förstå ord i en text som är nya för dem. Låt eleverna i grupp få sluta sig till vad okända ord betyder genom att söka ledtrådar i omgivande ord och det övergripande sammanhanget 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

STEG 4. LÄSA

På steg 4 läser eleven med en högre grad av självständighet och med en alltmer fördjupad förståelse. De texter som eleven läser präglas i allt högre utsträckning av skriftspråkliga drag samt en mindre vardaglig och mer ämnesspecifk vokabulär. Dessa texter ställer höga språkliga krav och eleven behöver därför fortfarande stöttning, till exempel för att förstå och tolka metaforer, idiomatiska uttryck, ironi och humor samt underförstådda och ofta kulturellt färgade antaganden (*åka till landet*).

I sin läsning använder eleven sin kunskap om lexikala och grammatiska strukturer för att ”packa upp” nominaliseringar (det vill säga härleda vilket verb eller adjektiv som ett substantiv är skapat av, till exempel substantivet *hörsel* och verbet *höra*, *återvinning* och *att återvinna*) samt för att identifiera huvudord i komplexa nominalfraser (*samverkan med andra organ i kroppen*; *området längs Atlantkusten*). Eleven förstår varför man använder nominaliseringar respektive passiva verbformer (*huset städas*) samt hur dessa former konstrueras. Eleven använder också sin kunskap om ordbildning, till exempel kunskaper om prefix och suffix (för- och efterled), 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 (till exempel *miss-*).

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 texter och tolkar information och svarar på frågor, även när svaren inte direkt går att utläsa av texten
- uppfattar med stöd av lärarens frågor uttalad information i texter, till exempel utelämnad agent i passiva konstruktioner (det vill säga utelämnad information om vem som utför en handling, till exempel *I april 1861 avlossades det första skottet*; *kungen avsätts*), eller information som döljs i nominaliseringar av verbet (till exempel *Variationen kan bero på olika faktorer som till exempel konkurrens eller jakt*. *I söder dominerade bomullsodlingen*)
- kan utmana förgivettagna antaganden i en text och reflektera över textens funktion, till exempel *Varför står det på ett visst sätt 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 betydelsen av uttryck som beskriver orsak, samband och konsekvens (till exempel *ledde till, följaktligen, i gengäld, ju mer ... desto, på lång sikt, förhållandevis*) samt olika jämförande uttryck (*samma, liknande*) och kontrasterande språkliga uttryck (*trots det, till skillnad från, emellertid*). Eleven drar självständigt slutsatser utifrån olika ämnestexter samt svarar på frågor om orsak, samband och konsekvens, till exempel sambanden mellan olika händelser i Europa som ledde fram till första världskriget.

Exempel på undervisning och stöttning

- Fortsätt att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans.
- Uppmärksamma idiomatiska uttryck, ironi, underförstådda antaganden och nyanser i texter.
- Undersök tillsammans hur man som läsare kan skapa förståelse med hjälp av sammanhanget i en text.
- Utveckla och fördjupa ordförrådet genom att gruppera ord i kategorier samt genom att uppmärksamma delar av ord och hur de kan sättas samman.
- 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*.
- Närläs texter och uppmärksamma eleverna på språkliga element som är betydelsebärande, till exempel kontrasterande uttryck eller uttryck som beskriver samband, orsak och konsekvens.
- Stötta eleverna i att ”packa upp” nominaliseringar (det vill säga urskilja vilket verb eller adjektiv som ett substantiv är bildat av, till exempel *genomföra – ett genomförande, rädd – rädslan*) 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

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 avancerade texter som är abstrakta och förtätade och präglas av såväl skriftspråkliga drag som en mer specifik vokabulär. Eleven kan i allt högre grad tolka metaforer och idiomatiska uttryck samt uppfatta ironi, humor och underförstådda antaganden i en text. Likväl ger lexikala och grammatiska begränsningar bristande flyt i läsningen och eleven kan därför behöva språklig stöttning för att fullt ut, med fördjupning och ett kritiskt öga, kunna läsa och förstå de språkligt och kognitivt krävande texter som förekommer på denna nivå.

Observationspunkter

Eleven

- tolkar och förstår i allt högre grad metaforiska och idiomatiska uttryck (*på jakt efter kunskap, sätter käppar i hjulet*) liksom uttryck för stilistisk variation (*inse – fatta*) samt tolkar information i texter och svarar på frågor även om svaren inte direkt går att utläsa av texten
- uppfattar på egen hand eller med ett visst stöd av lärarens frågor uttalad information i texter som till exempel utelämnad agent i passiva konstruktioner eller information som döljs i nominaliseringar av verb
- tolkar och förstår en referensbindning som bygger på semantiska relationer mellan ord och fraser i texten, till exempel mellan synonymer och ord med överordnad respektive underordnad betydelse (så kallade hyperonymer och hyponymer) vilket kräver utvecklade och fördjupade lexikala nätverk. Exempel på referensbindning med i sammanhanget synonyma uttryck är *landets befolkning* respektive *den infödda arbetskraften* och med överordnade respektive underordnade begrepp *sporväxter* (överordnat begrepp) respektive *ormbunkar, lummer, fräken* och *mossor* (underordnade).

Exempel på undervisning och stöttning

- Fortsätt att skapa gemensamma läsoplevelser tillsammans.
- Uppmärksamma strukturer och ordval i en text och reflektera över vilken information läsaren får respektive inte får.
- Tolka referensbindningen i en text, till exempel genom att tillsammans stryka under de ord som betyder eller syftar på samma sak.
- Uppmärksamma kollokationer, det vill säga ord som hör ihop i fasta fraser, genom att para ihop ord som hör ihop (till exempel *fatta ett beslut, förlora tålamodet, morgonen grydde*).

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

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.²⁷ 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.

Nedan presenteras de fem stegen för bedömning. Utvecklingsstegen för skriva ser olika ut för årskurserna 7–9 respektive för gymnasieskolans introduktionsprogram och finns därför i två versioner.

STEG 1. SKRIVA för årskurserna 7–9

På steg 1 skriver eleven korta och enkla texter som ofta behandlar konkreta och vardagliga ämnen. Eleven skriver främst presentationer, personbeskrivningar eller enkla återgivande och personnära texter, till exempel om en vanlig dag: *I fredag jag var i skolan. Jag och mina skolkompisar vi läsade svenska, Matte och engleska. På svenska vi var har Läsa och skriva lite och Lexan.* Med stöd i ord och strukturer från läraren skriver eleven också mindre personnära texter, till exempel om ett studiebesök, eller enklare ämnestexter: *grodan återfluga och maskarl grodan lever i vatten; Det finns bibliotek på x-stad det heter x-stad bibliotek Det öpper alla dagan utan söndag det är stäng. Det finns många bokar och många dator vi kan läsa på dator och spelar.*

Eleven tar ibland hjälp av modersmålet eller andra språk: *Hon är famous; Hon har två brother.* Eleven är i hög grad beroende av stöttning i form av bilder, ord, uttryck och modelltexter. Texterna präglas av drag som är typiska för ett andraspråk i utveckling. Texter som är skrivna med mycket stöttning uppvisar en högre grad av korrekthet.

Observationspunkter

Eleven

- börjar använda referensbindning i form av pronomen, till exempel *Jag har en bror. Han heter Isak*
- börjar använda enkel textbindning i form av vanliga samordnande konjunktioner (*och, eller*) och adverbial (*i fredag*). Det är även vanligt att textbindning saknas, till exempel *Min hund rär lite. Min hund heter Tommy. Min hund är grå och ljusbron*
- skriver med en enkel meningsbyggnad som huvudsakligen utgörs av huvudsatser med rak ordföljd, det vill säga subjekt – verb. Adverbial kan inleda huvudsatsen men följs då av rak ordföljd, till exempel *I fredag jag var i skolan*
- har ett begränsat vardagligt, konkret och personnära ordförråd men kan med stöd från lärare använda ett mer specialiserat ordförråd i ämnestexterna
- använder omskrivningar när ord saknas, till exempel *det kort hjälpsam till vi* (=lånekortet är till hjälp för oss)
- använder viss grundläggande interpunktion.

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

- utelämnad satsdel: *och gillar jag* (utelämnat objekt *det*); *I Thailand har mycket bilen* (utelämnat subjekt *folk*)
- inkorrekt morfologi: *jag älsker svenska så mycket; den familjna äter samma; många bokar*
- utebliven kongruens: *det är stäng.*

En osäker stavning kan tyda på att eleven inte uppfattar de svenska ljuden (fonemen): *barhnomor* (=personer), *jeckte snigg* (=jättesnygg).

Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och samtala om olika texter så att eleverna får förebilder för sitt skrivande.
- Gå igenom olika texters uppbyggnad tillsammans och uppmärksamma vad som är typiskt för olika texter när det kommer till struktur och grammatik.
- Låt eleverna förbereda sitt skrivande, till exempel genom att ni tillsammans utför en aktivitet och samtalar om det innan elever skriver om det.
- Skriv en gemensam text i gruppen och låt därefter varje elev skriva en egen text utifrån samma mönster. Ge eleverna kort skriftlig individuell återkoppling och därefter tid att bearbeta sin text. Uppmana eleverna att låna formuleringar ur goda exempel som ni studerat eller tagit fram tillsammans i gruppen.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för årskurserna 7–9

Steg 2 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 texter som behandlar konkreta, personnära och vardagliga ämnen i olika genrer. Texterna är enkla men något längre och mer utbyggda än på steg 1 och de har en större variation i ordförråd och meningsbyggnad. Eleven skriver lite mer självständigt än tidigare, men stöttningen är fortfarande betydelsefull. Mindre personnära texter, till exempel ämnestexter eller återgivning av händelseförlopp i böcker eller filmer är skrivna med starkt stöd i modelltexter. När eleven vill uttrycka ett komplext och krävande innehåll, till exempel i en argumenterande eller reflekterande text, räcker språket ofta inte till, vilket kan leda till att texterna blir svåra att förstå. Texter som i hög grad utgörs av ord och strukturer som har tillhandahållits av läraren kan vara förhållandevis korrekta. Ofta är dessa texter enkla i struktur, ordföljd och ordval.

Observationspunkter

Eleven

- använder referensbindning i form av vanliga pronomen
- använder enkel textbindning i form av vanliga konjunktioner (*och, men, eftersom*) och adverbial (*därför, sedan, efter idrott, på kvällen*)
- skriver med en viss variation i meningsbyggnaden, till exempel både samordnade satser *Elin gick efter Jasper och tog hans hand men han släppte hand och gick fram ...* och underordnade satser *jag gillar när han säger mig råd ...*
- har ett personnära och vardagligt ordförråd i personbeskrivningar och berättelser, och mer ämnesrelaterat i andra genrer. Eleven använder också mindre frekventa ord, till exempel *dröja, korg, sakna*
- använder utbyggda nominalfraser, till exempel *många kända personer; min bästa kompis i hela världen*
- använder viss grundläggande interpunktion och börjar använda styckeindelning.

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

- utebliven inversion: *när jag kom till Sverige det var kallt väder*
- utelämnade satsdelar: *men jag aldrig sagt*
- avvikande verbböjning: *kan läser; komnde in*
- avvikande bestämdhet: *den trapp var lång och det gick upp till kyrka*
- avvikande genus och kongruens: *svart ögon; i min land; de blev kär det var så ledsen att lemna henne*

- avvikande ordanvändning: *min mobil vaknar mig; säga mig råd; under skolan tid* [=under skoltiden]
- överanvändning av frekventa, betydelsvaga verb som *ha* och *gå* (kärnverb): *gå till Italien.*

Steg 2b

På steg 2b skriver eleven med en något större språklig variation. Texterna är nu mer självständiga till innehåll och språk, men eleven är fortfarande beroende av stöttning. Eleven skriver texter i fler genrer, till exempel återgivande, berättande, beskrivande och argumenterande texter med vissa genretypiska drag. Exempelvis kan en bokrecension omfatta en återgivning av bokens handling samt en kortfattad värdering: *man inväntar bara vad skulle hända i nästa kapitel; den boken är lättläst men det finns många svåra ord.* Eleven skriver även beskrivande texter utifrån en given struktur, men texterna är ofta kortfattade och föga utvecklade. Eleven skriver berättelser som uppvisar fler genretypiska drag än tidigare och som kan ha dramatiska kvaliteter, men däremot fortfarande brista i sammanhang och röd tråd. De texter som ligger nära en modelltext eller bygger på för eleven välbekanta skrivuppgifter är ofta enkla i struktur, ordförråd och ordföljd. Men dessa texter kan vara i det närmaste korrekta.

Observationspunkter

Eleven

- skriver med en större variation i meningsbyggnaden och har en större repertoar i fråga om bisatser, samt börjar använda indirekt anföring, till exempel *de började att springa men kaninen somnade en stund för att om kaninen tävlat; direkt skulle vinna eftersom kaninen var snabbare* (tre bisatser); *de frågar vem som har prutat* (indirekt anföring)
- använder ett ordförråd som huvudsakligen är vardagligt och konkret, men med en viss variation i form av mindre frekventa ord, till exempel *sportig, lyxhotell, respektera, onda människor, hjälpsam, glänta i skogen*, liksom partikelverb som till exempel *titta till*. I beskrivande texter använder eleven ämnesrelaterade och skriftspråkstypiska ord, till exempel *jordbruket, industriella revolutionen, gruvor, jordbruk, odla, slutligen*.
- börjar använda nominaliseringar som *förlamning*, liksom längre utbyggda nominalfraser, till exempel *ett skåp med pengar, alla människor som bodde i by*
- börjar använda bildspråk i form av liknelser och metaforer, till exempel *som finns det väg; jag sparar min tanke i min hjärna och säger ingenting*.

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med många andraspråksdrag. Typiska drag på 2b kan vara i ordföljd, morfologi och ordval. I kognitivt och ämnesmässigt krävande uppgifter räcker språket inte alltid till, vilket leder till att resonemangen blir svåra att följa. En och samma text kan uppvisa såväl korrekt som inkorrekt användning av en regel, som i följande exempel på inversion respektive utebliven inversion efter adverbial i temaposition: *Sen började flickan bärta vad som har hänt !...! En dag flickan och hennes kompisar de gick ute.*

Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika slags texter för att ge eleven förebilder för eget skrivande.
- Förbered eleverna innan skrivandet genom att ge modeller för språkanvändningen, till exempel hur man kan inleda och avsluta en text. 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 identifiera pronomen och vilket substantiv ett pronomen syftar på.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för årskurserna 7–9

På steg 3 skriver eleven texter med en större genremässig säkerhet när det kommer till struktur och ordval. Eleven skriver också med en högre grad av självständighet och nyansering samt förmår framföra tankar med större precision och fördjupning, men är fortfarande i behov av stöttning. Elevens texter är sammanhållna, återgivande och berättande, de innehåller beskrivningar av personer, miljöer och känslor men de präglas ofta av talspråklighet, omständlighet och brister i sammanhang. Eleven skriver också utredande texter om personnära ämnen, till exempel syskonrelationer eller gymnasieval, med en större fördjupning och mer utvecklade resonemang än på tidigare steg. Eleven använder fler och mer utvecklade värderingar i såväl argumenterande som berättande texter, exempelvis *en dålig människa; den är intressant; jag tycker att den var bästa för att du förstår rädslan och svårigheten i deras liv*. Elevens ämnestexter uppvisar viss specialisering och skriftspråklighet, men kan vara något innehållsligt begränsade och innehålla talspråklighet och stilbrott av olika slag.

Observationspunkter

Eleven

- skriver med en variation och bredd i sin textbindning och använder fler olika konjunktioner och adverb än på tidigare steg (*däremot*)
- skriver med en mer varierad meningsbyggnad och använder en större bredd och variation i olika typer av bisatser och anföring, till exempel *för att han vet inte deras språk; jag och min bror pratade lite om hur dagen var; en man som jobbade på tidningen berättade hur jag tänkte om det som X bestämde*
- placerar bisatser i temaposition, till exempel *när vi var hemma hon sa till mig min finaste tjej*
- kan variera sitt ordförråd mellan vardaglighet, specialisering och skriftspråklighet beroende på genren
- använder nominaliseringar (*svårighet, rädsla, fattigdom*) sammansättningar (*racingsvagnar, solglasögon*) metaforer och flerordsuttryck (*kanske känner man sig kvävd; vi håller alltid sams; helt åt hållet*) skriftspråkstypiska och ämnesrelaterade ord (*jordbruk, medelålders, utspelar sig*)
- skriver med en större säkerhet i stavning, interpunktion och styckeindelning, men det kvarstår fortfarande brister.

De ovanstående kvaliteterna finns i texten tillsammans med färre, men fortfarande många, andraspråksdrag. Typiska drag på steg 3 kan vara

- avvikande ordföljd: *jag alltid talar sanning*
- avvikande kongruens: *svart solglasögon; kaninen var goda; de blev rik; de är glad*
- avvikande ordanvändning: *jag har tillräckligt självförtroende från min familj; dom behandlat att konfrontera deras problem; dom tog lång motion.*

Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika typer av texter och uppmärksamma eleverna på genremässiga skillnader samt skillnader mellan vardagliga respektive skriftspråkstypiska ord och uttryck (*bra – tillfredsställande, bli sjuk – insjukna*).
- Stötta eleverna i hur nyanser och preciseringar kan uttryckas, till exempel genom att uppmärksamma alternativa ordval eller fraser (*förnöjd – belåten – upprymd – exalterad*).
- Uppmärksamma eleverna på ordföljd, tempusbruk samt böjningar av verb och adjektiv.
- Samarbeta mellan ämnena för att utveckla och fördjupa elevernas ordförråd inom olika skolämnen. Låt exempelvis eleverna göra en ordlista eller en tankekarta över allt material de använder i ett ämne samt över verb som hör till arbetet i ämnet och skriv därefter en gemensam text ihop med ämnesläraren.
- Förbered eleverna innan skrivandet och ge modeller för språkanvändningen. Skriv gemensamma texter för att erbjuda eleverna en modelltext att utgå från.
- Bearbeta de skrivna texterna i efterhand, till exempel genom att studera texten med fokus på ordval, sambandsord, adjektivböjning och tempus.
- Läs en text som diskuterar för- och nackdelar med något. Studera texten tillsammans med eleverna med fokus på hur författaren uttrycker värderingar och motiverar dessa. Fokusera till exempel på sambandsord såsom *för det första, för det andra, eftersom, genom att, för att, å ena sidan ... å andra sidan*. Skriv en egen text med utgångspunkt i formen och ordvalen i texten.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för årskurserna 7–9

På steg 4 skriver eleven med en större självständighet och genresäkerhet. Texterna har kvaliteter av olika slag, ofta i kombination med ganska framträdande andraspråksdrag. Generellt är texterna relativt avancerade med innehållslig kvalitet och komplexitet. De uppvisar ofta en tydlig struktur och håller sig överlag till den förväntade genren, exempelvis i struktur och ordval.

Ämnesrelaterade texter, till exempel beskrivningar eller förklaringar är anpassade till den förväntade genren och har ett ämnesadekvat ordförråd. Beskrivningar av personer, miljöer och känslor i berättande texter är mer utvecklade och nyanserade. Eleven uttrycker i utredande och argumenterande texter mer komplexa resonemang men de kan ibland vara svåra att förstå.

Observationspunkter

Eleven

- använder en variation av konjunktioner, adverbial och bisatsinledare i textbindningen
- skriver med en meningsbyggnad som omfattar olika typer av bisatser och anföring med variation i temapositionen
- har en större bredd och variation i ordförrådet och kan i viss utsträckning anpassa och nyansera sitt språk efter vad som förväntas utifrån sammanhanget
- skriver texter med en högre grad av abstraktion med användning av nominaliseringar som *tvångskollektivisering*, *envälde*, *ytrandefrihet*, *trygghet* samt komplexa nominalfraser som *livet för kvinnorna i industriellas revolution*
- skriver med en större säkerhet i stavning, interpunktion och styckeindelning.

Andraspråksdragen är färre än tidigare på detta steg, men fortfarande tydligt framträdande. Typiska drag på steg 4 kan vara

- avvikande ordföljd: *På fritiden brukade barnen leka ute och mamman tog hand om dom däremot pappan han som jobbade flera dagar*
- överanvändning av allmänna verb: *Det gjorde att mycket löss och virus kom*
- i sammanhanget allmänt eller vardagligt ordval: *År 1940 Tyskland anföll Polen. Den period var läskig* (i stället för exempelvis *fasansfull* eller *skrämmande*)
- brist i precision: *En annan sak som är viktigt är att man inte kan lita på vem som helst, det betyder att vi har ingen kompis med det sättet vi lever vi känner ensamma.*

Som andraspråksdrag kan också räknas de texter som uppvisar en relativt hög korrekthet, men som kännetecknas av enkelhet och talspråklighet. De här texterna har variation och bredd i meningsbyggnaden och ordförrådet, men håller sig inom ett vardagligt register. Texterna har färre genretypiska drag och en talspråkighet som inte förväntas i sammanhanget, och de upplevs som ostrukturerade och flödande. Men jämfört med texterna på steg 3 kännetecknas dessa dock av en större språklig bredd och säkerhet. Ordförrådet är huvudsakligen enkelt och ofta jag-nära, men generellt korrekt använt. Elever som skriver den här typen av texter behöver en delvis annan undervisning och stöttning. Till

exempel behöver den elev som skriver förhållandevis korrekta men innehållsligt och språkligt enkla texter utmanas att gå utanför sin trygghetszon. Eleven behöver också stöttning i att fördjupa, utveckla och nyansera sina texter. Den elev som i stället prövar att utveckla sina tankar och väljer mer kognitivt utmanande ämnen behöver stöttning i de mer ”formella” delarna av skrivandet som t.ex. meningsbyggnad, ordförråd och grammatik.

Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och arbeta gemensamt med modelltexter i olika genrer och tydliggör för eleverna vilken struktur och vilka språkliga drag som förväntas i den aktuella genren.
- 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

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 för årskurserna 7–9

På steg 5 skriver eleven texter i olika genrer med hög kvalitet. Texterna följer i princip en tydlig struktur och de upplevs som fylliga och underbyggda. Även om texterna är avancerade kan det finnas avvikelser och osäkerhet, som märks i en viss omständlighet, upprepningar eller tankehopp. Texterna har vanligen en del andraspråksdrag.

Eleven skriver nu resonerande, analyserande och innehållsligt fördjupade texter som i hög grad är anpassade till genren, mottagaren och sammanhanget. Eleven skriver också ämnesrelaterade texter och kan analysera och problematisera en fråga och dra slutsatser om ett fenomen. Dessutom skriver eleven mer personliga texter, till exempel utredande texter om ämnen som språkanvändning i familjen, och kan då både referera till egna erfarenheter och föra mer generella och allmängiltiga resonemang. Eleven kan också i högre grad än på tidigare steg diskutera ett fenomen ur olika perspektiv.

Eleven skriver med en hög grad av självständighet, men kan fortfarande behöva stöttning för att nå sin fulla potential.

Observationspunkter

Eleven

- har en varierad och fungerande textbindning och har en varierande meningsbyggnad när det kommer till meningslängd och satsstruktur
- har bredd, variation och precision i ordförrådet och anpassar det för det mesta väl till genren, mottagaren och sammanhanget. Eleven använder ett ämnesspecifikt ordförråd i sammanhang där detta förväntas, till exempel *politisk motståndare*, *framtida generationer*
- använder mindre frekventa och mer precisa ord (*smuggla*, *ägodelar*, *utsatte dem för*, *inser*, *förvräng*, *avskyvärt*) liksom uttryck för modalitet och värdering (*vi fick inte ens bo i vårt hus*; *det värsta jag sett*)
- använder oftare metaforer, liknelser och flerordsuttryck, till exempel *men medan man vänder ryggen till så dör någon*, *ett band som håller oss samman*; *men inte på det sättet som du behandlar oss på som dumma möss*; *vi är ärrade för livet*
- är i huvudsak säker på stavning, interpunktion och styckeindelning.

På steg 5 uppvisar elevens texter fortfarande andraspråksdrag, men de är ofta inte sådana att de hindrar ett nyansrikt betydelseskapande i texten. Andraspråksdragen kan visa sig i en brist på precision i ordval och idiomatiska uttryck, eller i en överanvändning av ord, exempelvis *din makt har påverkat oss på konsekvenser*; *som lever i trottoarerna*.

Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och arbeta gemensamt med modelltexter i olika genrer och tydliggör för eleverna vilken struktur och vilka språkliga drag som förväntas i den aktuella genren.
- 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

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

STEG 1. SKRIVA för gymnasieskolans introduktionsprogram

På steg 1 har eleven precis påbörjat sin skrivutveckling på svenska och skriver texter med begränsade språkliga resurser. Eleven skriver personnära texter eller enkla beskrivande ämnestexter där läraren har gett de flesta konstruktionerna i texten som modell. Eleven tar ibland hjälp av modersmålet eller andra språk än svenska (*lite rest* i stället för *vilade lite*; *professor* i stället för *lärare*). Eleven är beroende av stöttning i form av ord, uttryck, textstruktur och bilder. Texterna på steg 1 präglas i hög grad av andraspråksdrag i ordföljd, morfologi, ordval och stavning, men de kan också vara ganska korrekta till följd av den starka stöttningen från läraren. Elever med en väl utvecklad skrivförmåga på andra språk kan passera steg 1 snabbt.

Observationspunkter

Eleven

- börjar använda referensbindning i form av vanliga pronomen, till exempel *Jag har en syster. Hon är tjugotvå år*
- börjar använda enkel textbindning i form av vanliga samordnande konjunktioner (*och, eller*) och vanligt förekommande adverbial (*nu, på morgonen*). Det är även vanligt att textbindning saknas, till exempel *Jag spelar fotboll. Simmar*
- skriver med en enkel meningsbyggnad, huvudsakligen huvudsatser med rak ordföljd (subjekt – verb), adverbial kan inleda satsen men följs då av rak ordföljd, till exempel *Nu jag kan lite svenska; Efter lunch jag ska gå gymmet*
- har ett vardagligt, konkret och personnära ordförråd, i ämnestexter mer specialiserat och då oftast ord som eleven mött i undervisningen (*invånare, huvudstad*)
- använder viss grundläggande interpunktion.

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

- utelämnade satsdelar: *nu bor i Stockholm*
- utelämnad preposition: *nu går gymnasium*
- avvikande morfologi: *jag prommenara; jag har ingen brodrar och sisstrar.*

En osäker stavning kan tyda på att eleven inte uppfattar de svenska ljuden (fonemen): *Jag happs jösjuka* (=hoppas sjuksköterska).

Exempel på undervisning och stöttning

- Låt eleverna läsa och föra samtal om texter för att få förebilder för sitt skrivande.
- Gå igenom olika texters uppbyggnad tillsammans och uppmärksamma vad som är typiskt för olika texters struktur och grammatik.
- Låt eleverna förbereda sitt skrivande, till exempel genom att de själva får utföra, samtala om och diskutera en aktivitet innan de skriver ned en instruktion för hur den ska utföras.
- Skriv en gemensam text i gruppen och låt därefter varje elev skriva en egen text utifrån samma mönster. Ge eleverna kort skriftlig individuell återkoppling och därefter tid att bearbeta sina texter. Uppmana eleverna att låna formuleringar ur goda exempel som ni studerat eller tagit fram tillsammans i gruppen.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för gymnasieskolans introduktionsprogram

På steg 2 skriver eleven i olika genrer, till exempel återgivande, berättande, beskrivande och argumenterande. Eleven skriver med viss självständighet men är fortfarande beroende av stöttning. Texterna har större språklig och innehållslig variation än på steg 1 och uppvisar en större bredd i sättet att använda ord och meningsstrukturer. Personligt återgivande och beskrivande faktatexter är fylligare och mer utbyggda än tidigare och de kan innehålla enkel reflektion och värdering. Även om eleven skriver mer självständigt följer texterna ofta strukturen i en modelltext och innehåller många formuleringar som läraren har gett eleverna. I mer komplexa resonemang räcker språket ofta inte till, och texterna blir svåra att förstå. Texter som är skrivna med mycket stöttning, till exempel utifrån en modelltext, uppvisar en högre grad av korrekthet.

Observationspunkter

Eleven

- använder en variation av pronomen för referensbindning, till exempel *Vi kände varandra och blev kompisar; Våra läraren är snäll allt de vill lära oss nya ord*
- använder mest enkel textbindning med enkla och vanliga konjunktioner (*och, men*), temporala adverbial (*sedan, då, i går*) och börjar använda vanliga bisatsinledare (*eftersom, för att, när*)
- skriver med viss variation i meningsbyggnaden och börjar använda bisatser även om texterna mest består av huvudsatser, till exempel *På klassen fanns många elever som jag känner inte; Det var svårt att prata varandra för att vi pratade inte samma språk*
- börjar placera adverbial och i enstaka fall bisatser först i satsen, till exempel *när jag bodde i Syrien jag hade många kompisar*
- har en något större bredd och variation i ordförrådet som nu inkluderar även mindre frekventa ord som *tålmod, sorglig*, och ämnesrelaterade ord som *älvar, odlad mark*.
- börjar använda utbyggda nominalfraser, till exempel, *sin första skolan, mitt smiknamn Hassan*
- är något säkrare på stavning, interpunktion och styckeindelning.

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

- avvikelser i flerordsuttryck: *Jag kändes bra; Jag tyckte ihåg*
- överanvändning av frekventa, betydelsvaga verb, till exempel *gå* och *göra*: *Sen gick jag och Nour på bilen*
- utebliven inversion: *I rasten jag spela bord tenst; Ibland jag äter med de tillsammans*
- avvikande bisatsordföljd: *många elever som jag känner inte*
- utelämnad satsdel: *Hon mycket bra*
- avvikande kongruensböjning: *mina första flickvän; våra läraren; så många skog och sjö*
- avvikande morfologi och prepositionsbruk: *storstad av Etiopie; bytade vi flyg; prata på läkare; hon trorde; koptade boken.*

Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika slags texter för att ge eleverna förebilder för eget skrivande.
- Förbered eleverna innan skrivandet genom att ge modeller för språkanvändningen, till exempel hur man kan inleda och avsluta en text, 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 identifiera pronomen och vilket substantiv ett pronomen syftar på.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för gymnasieskolans introduktionsprogram

På steg 3 skriver eleven med en större självständighet och fördjupning återgivande, berättande, argumenterande och utredande texter med genretypiska drag och olika slag av språklig variation. Texterna är ofta långa och relativt komplexa, de kan innehålla reflektioner och värderingar och skildra händelser med inlevelse. Särskilt texter som är skrivna med hög grad av stöttning kan behandla ett komplext ämnesinnehåll. På steg 3 är andraspråksdragen fortfarande många och framträdande även om de inte i lika hög grad går ut över begripligheten. De texter som är skrivna med mycket stöttning, till exempel utifrån en modelltext, uppvisar en högre grad av korrekthet.

Observationspunkter

Eleven

- använder en större variation av konjunktioner, adverbial och bisatsinledare i textbindningen
- skriver med en varierad meningsbyggnad som omfattar både huvud- och bisatser samt anföring, till exempel *jag förstod varför jag måste studera för att jag måste få kunskap /... / plösligt gick läraren till mig och sa – Hej! jag är din mantor. Tar det lugnt du är duktig inte gråtar så längre*
- kan variera sitt ordförråd utifrån uppgiften och genren (vardaglighet å ena sidan och specialisering och skriftspråklighet å andra sidan) och börjar använda liknelser och metaforer (*jag hade oroligt i hjärtat*) men ordförrådet domineras fortfarande av allmänna ord
- använder oftare nominaliseringar (*klimat förändringen är den viktigaste ämnet*) och längre nominalfraser (*mycket bra land för att bo; många elever från olika länder*)
- är säkrare på stavning, interpunktion och styckeindelning.

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

- utebliven inversion: *en dag läraren sa oss; efter han körde lite; i Iran vi har sol alltid; eftär en timmar jag hade komma till Delhi*
- avvikande bisatsordföljd: *eftersom hon hade inte använt bil belt; för gillar jag att resor ensam*
- avvikande artikelbruk: *en flygplanet biljetter*
- avvikande morfologi och prepositionsbruk: *4 årstid, problemer, ljugade, bestäma för själv, träffade jag med mina kompisarna, berätta till honom*
- överanvändning av frekventa, betydelsvaga verb: *tror jag att gå ensam till Grekland*
- avvikelser i flerordsuttryck: *bodde ett hårt liv.*

Exempel på undervisning och stöttning

- Närläs och samtala om olika typer av texter och uppmärksamma eleverna på genremässiga skillnader samt skillnader mellan vardagliga respektive skriftspråkstypiska ord och uttryck (*bra – tillfredsställande, bli sjuk – insjukna*).
- Stötta eleverna i hur nyanser och preciseringar kan uttryckas, till exempel genom att uppmärksamma alternativa ordval eller fraser (*förnöjd – belåten – upprymd – exalterad*).
- Uppmärksamma eleverna på ordföljd, tempusbruk samt böjningar av verb och adjektiv.
- Samarbeta mellan ämnena för att utveckla och fördjupa elevernas ordförråd inom olika skolämnen. Låt exempelvis eleverna göra en ordlista eller en tankekarta över allt material de använder i ett ämne samt över verb som hör till arbetet i ämnet och skriv därefter en gemensam text ihop med ämnesläraren.
- Förbered eleverna innan skrivandet och ge modeller för språkanvändningen. Skriv gemensamma texter för att erbjuda eleverna en modelltext att utgå från.
- Bearbeta de skrivna texterna i efterhand, till exempel genom att studera texten med fokus på ordval, sambandsord, adjektivböjning och tempus.
- Läs en text som diskuterar för- och nackdelar och studera texten tillsammans med eleverna med fokus på hur författaren uttrycker värderingar och motiverar dessa. Fokusera till exempel på sambandsord såsom *för det första, för det andra, eftersom, genom att, för att, å ena sidan ... å andra sidan*. Skriv en egen text med utgångspunkt i formen och ordvalen i texten.

Stöd på webben

Det finns bedömda exempel som motsvarar steg 1–5 SKRIVA att ladda ner på Skolverkets webbplats 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 för gymnasieskolans introduktionsprogram

På steg 4 skriver eleven texter som överlag är väl strukturerade och där såväl strukturen som ordförrådet i stort är anpassade till den avsedda genren, sammanhanget och mottagaren. Texterna är fylligare än på tidigare steg med mer utvecklade resonemang och mer ingående beskrivningar. Elevens ämnestexter behandlar ofta komplexa sammanhang inom specialiserade områden, till exempel miljöpåverkan, mänskliga rättigheter eller diskriminering. Det finns tydliga kvaliteter i texterna tillsammans med vissa begränsningar i ordförråd, ibland oklara sammanhang och ofta frekventa andraspråksdrag. Eleven har nytta av lärarens stöttning, men skriver självständigare än på tidigare steg.

Observationspunkter

Eleven

- börjar skriva i stort sett fungerande komplexa meningskonstruktioner med olika bisatser och satsförkortningar, till exempel *Choklad är inte varan som har mycket problem, men sättet att tillverka choklad, odla kakao och transportera till olika del av världen det är det som gör att det blir dålig för miljön och problem till människor /.../ Skog som försvinner desto mindre syre har alla i ekosystemen /.../ Det består svårigheten för de som odlar kakao att skapa handelsförbindelser och ta sig in på världsmarknaden*
- har en större bredd och variation i ordförrådet med fler lågfrekventa ord och nominaliseringar än på tidigare steg, i ämnestexter använder eleven dessutom mer specialiserade ord och uttryck, till exempel *Kakao transporteras från Afrika till Sverige. Det är väldigt dåligt för miljön med dessa transport*
- klarar styckeindelningen väl i stort.

De ovanstående kvaliteterna finns i texterna tillsammans med flera andraspråksdrag. Typiska andraspråksdrag på steg 4 kan vara

- bortfall av satsdelar: *ett ord som inte förtjänar i vårt samhälle idag*
- inkorrekt ordföljd: *när man läser en bok man är helt fokuserar på den där; därför att för hand man måste tänka först*
- avvikande tempus: *i Egypten 2011 hänt en revolution*
- inkorrekta eller utelämnade ändelser: *elever har söka och informera sig; man avverka regn-skogar*
- avvikande bestämdhet.

Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och arbeta gemensamt med modelltexter i olika genrer och tydliggör för eleverna vilken struktur och vilka språkliga drag som förväntas i den aktuella genren.
- 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

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 för gymnasieskolans introduktionsprogram

På steg 5 skriver eleven texter som är väl strukturerade, självbärande och väl anpassade till genren. Eleven skriver självständigt men har fortfarande nytta av stöttning. Eleven skriver personligt hållna eller mer skönlitterära texter med längre partier av reflektion, gestaltning och inlevelse. De berättelser och återgivningar som eleven skriver byggs upp på ett dramatiskt eller inlevelsefullt sätt och är väl sammanhållna, och det finns uttryck för modalitet, värdering och känslor.

Eleven skriver också argumenterande texter med hög komplexitet där eleven till exempel återger och väger olika röster mot varandra. Dessa tydliga kännetecken på en avancerad språkanvändning finns i texterna tillsammans med vissa begränsningar i ordförrådet. Andraspråksdragen är inte lika vanliga som på tidigare steg men de kan fortfarande vara framträdande, oftast är de emellertid inte sådana att de skulle hindra ett nyansrikt betydelseskapande i texten. Korrekta meningar varvas med meningar med några eller flera avvikelser, men de är inte så många att förståelsen påverkas.

Observationspunkter

Eleven

- skriver med en textbindning och meningsbyggnad som är varierad och välgjord
- har ett utvecklat ordförråd och kan uttrycka sig i stort idiomatiskt och med både precision och nyansering, det utvecklade ordförrådet visar sig i lågfrekventa ord, synonymer (*klen och krasslig*), partikelverb (*huggit ned, slösa bort*), precisa mindre frekventa verb (*stirra, bulta, gnissla*), kollokationer och andra fasta flerordsfraser (*förlorade tålamodet, sätta eld på*), bildspråk (*han har ett brinnande hjärta som vill komma ut ur bröstet och slå för henne för evig*)
- är säker i interpunktion, stavning och styckeindelning.

De andraspråksdrag som fortfarande förekommer på steg 5 är exempelvis

- avvikande ordföljd: *tror du kommer han vara lyckligt att leva med någon som han inte älskar*
- avvikelser i konstruktioner: *killen tiggde de för att sluta*
- avvikande bestämdhet: *i eran kultur är det föräldrar som bestämmer*
- avvikande preposition: *anpassa sig med eran kultur*
- inkorrekt genus: *sin barn, en land*

Exempel på undervisning och stöttning

- Läs och arbeta gemensamt med modelltexter i olika genrer och tydliggör för eleverna vilken struktur och vilka språkliga drag som förväntas i den aktuella genren.
- 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

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,²⁸ där särskilt det sociala samspillet och stöttningsens betydelse för individens utveckling har en stor betydelse (läs mer om stöttnings på s. 20).

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 uträttade i vardagen kännetecknas skolspråket av ett mer formellt och distanserat språkbruk, ofta med inslag av ett specifikt och tekniskt ordförråd.

Denna typ av formellt och mer distanserat språk introduceras ofta i läromedelstexter redan i årskurserna 4–6. Det används på alla utbildningsnivåer liksom 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.²⁹ 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 representerar 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*.³⁰ 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

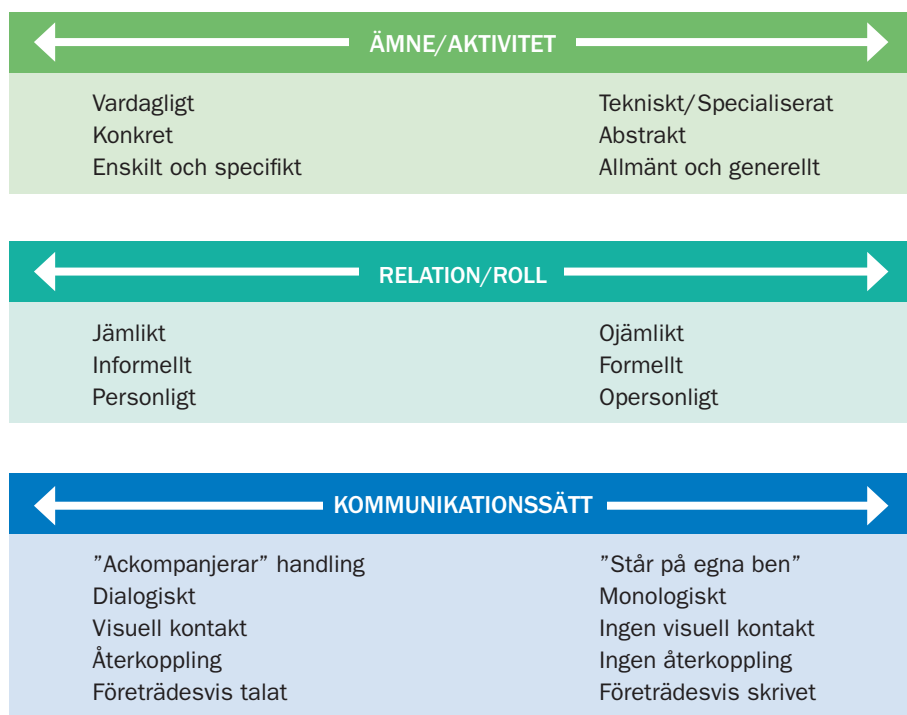
Förmågan att i tal och skrift skapa mening, anpassa och variera sitt språkbruk i förhållande till syfte, situation och sammanhang är central för språkutvecklingen under skoltiden. Ett exempel på en sådan anpassning och variation är förmågan att göra skillnad på skolspråk och vardagsspråk. Detta ställer 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.³¹ 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.³²



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,³³ 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

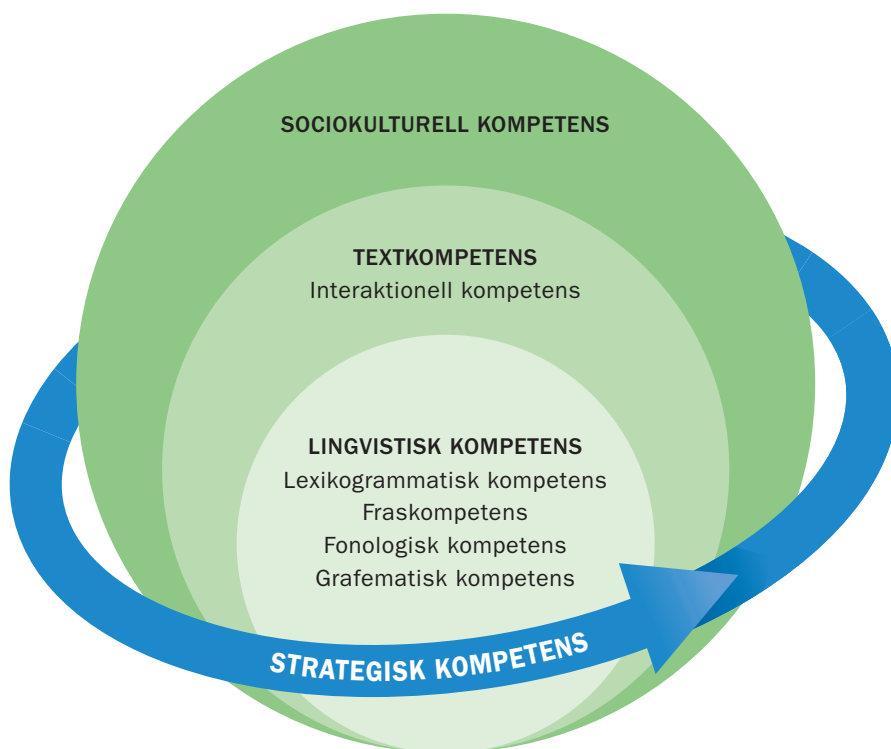
Modeller som definierar och preciserar en allsidig och generell språkförmåga utgår ofta från begreppet *kommunikativ språkförmåga*.³⁴ Detta begrepp ligger även till grund för den här bedömningsmodellen. Det handlar då om en mångfasetterad kompetens sammansatt av flera komponenter som tillsammans täcker 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.³⁵



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 socio-kulturella 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.³⁶ 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.³⁷ Denna kompetens är starkt förknippad med läs- och skrivutveckling i ett skolsammanhang och anses i vissa avseenden vara överförbar mellan olika språk.³⁸ 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.³⁹

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 språkanvändarens 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). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2016). *Lyft språket. Lyft tänkandet*. 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)

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. 14.

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											

Observationspunkter för Lyssna och tala STEG 1

	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, till exempel genom att peka på en bild eller ett föremål, utföra något eller med något ord säga vad det handlar om	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 <i>Var bor du?</i>	återberättar med stöttning en självupplevd händelse	använder ord och helfraser som behövs i skolvardagen och börjar dessutom använda ämnesrelaterade ord och uttryck som förekommer i undervisningen	använder ofta ord och uttryck på ett förenklat sätt, till exempel genom att enbart använda verb i presens eller infinitiv (<i>Jag se bok</i>) eller genom att uttrycka substantivens plural med många i stället för med ändelse (många bok). Kopulan och prepositioner utelämnas ofta	har, med stöd av sammanhanget, ett i huvudsak begripligt uttalande och börjar uttala inövade frågor och svar med en fungerande prosodi								

Observationspunkter för Läsa STEG 2

<p>LÄSA</p> <p>Eleven</p> <p>vet att olika texter kan ha olika syften och visar detta i samtal om olika texters övergripande funktion</p> <p>återger med stöttniing huvudinnehåll och enkla händelseförlopp i texter med ett för eleven i huvudsak känt ordförråd</p> <p>kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text och svara på frågor som <i>Vad hände här? Vad betyder det? Hur kan man säga det med andra ord?</i></p> <p>tolkar information i texter och svarar på frågor, även om svaren inte direkt går att utläsa av texten. Till exempel: <i>Varför springer Amina? Finns det något i beskrivningen som du tror stämmer också för andra rovdjur?</i></p> <p>gör relevanta kopplingar mellan texters innehåll och egna kunskaper och erfarenheter för att bekräfta och befästa sin förståelse samt reflekterar över texter och svarar på frågor som <i>Vad tycker du att de ska göra?</i></p> <p>kan i viss utsträckning använda sig av sammanhanget, texten eller delar av ord för att ringa in betydelsen av okända ord i texter</p> <p>tolkar skrivtecken och grafiska markeringar, till exempel rubriker på olika nivåer, talstreck och citationstecken i dialogtext. Eleven använder också bilder och andra multimodala resurser som en del i sitt meningsskapande</p>	

Observationspunkter för Läsa STEG 3

	LÄSA									
		Eleven	återger texters huvudinnehåll självständigt eller med stöttning beroende på textens längd och svårighetsgrad	kan förklara och omformulera ord, meningar och avsnitt i en text även när det kräver en viss förståelse av nyanser och preciseringar. Eleven kan i relation till en text svara på frågor som <i>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?</i>	lokaliserar och sammanför explicit information från olika delar av en text, till exempel genom att svara på frågor som <i>På vilka olika sätt förändrades Sverige på 1800-talet? eller Varför valde hon att stanna?</i>	kan med stöttning dra slutsatser om orsaker, samband och konsekvenser i olika ämnestexter, till exempel genom att svara på frågor om sambanden mellan <i>vaccinet, potatisen, befolkningsökningen och emigrationen under 1800- talet</i>	reflekterar över texters funktion och svarar på frågor som <i>Vad är syftet med texten? I vilka sammanhang kan man hitta den här typen av text?</i>	använder sig av sammanhanget eller delar av ord för att ringa in betydelsen av okända ord i texter samt uppfattar lexikala referenser, det vill säga referenser inom själva texten	använder information från bilder, kartor, diagram och tabeller som en del i sitt meningsskapande	

Observationspunkter för Läsa STEG 4

	LÄSA	
	Eleven	<p>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</p> <p>uppfattar i viss mån värderingar, nyanser och humor i texter och tolkar information och svarar på frågor, även när svaren inte direkt går att utläsa av texten</p> <p>uppfattar med stöd av lärarens frågor uttalande information i texter, till exempel utelämnad agent i passiva konstruktioner (det vill säga utelämnad information om vem som utför en handling, till exempel <i>I april 1861 avlossades det första skottet; kungen avsätts</i>), eller information som döljs i nominaliseringar av verb (till exempel <i>Variationen kan bero på olika faktorer som till exempel konkurrens eller jakt. I söder dominerade bomullsodlingen</i>)</p> <p>kan utmana förgivettagna antaganden i en text och reflektera över textens funktion, till exempel <i>Varför står det på ett visst sätt och inte på ett annat? Vilken information får respektive får vi inte? I vilka sammanhang skulle man kunna hitta en sådan här text?</i></p> <p>uppfattar och förstår betydelsen av uttryck som beskriver orsak, samband och konsekvens (till exempel <i>ledde till, följaktligen, i gengäld, ju mer ... desto, på lång sikt, förhållandevis</i>) samt olika jämförande uttryck (<i>samma, liknande</i>) och kontrasterande språkliga uttryck (<i>trots det, till skillnad från, emellertid</i>). Eleven drar självständigt slutsatser utifrån olika ämnestexter samt svarar på frågor om orsak, samband och konsekvens, till exempel sambanden mellan olika händelser i Europa som ledde fram till första världskriget</p>

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. 25 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.

Bisatsinledare

Ord som inleder en bisats. Exempel: *eftersom, för att, när*.

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 sa du?

Stuva, liten hus

Jaså i en stuga menar du?

Precis.

Se också förklaring på s. 31.

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 inlärdas 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 predikats verbet 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 placering, av adjektiv.

Kärnverb

Mycket vanliga verb med särskilt central betydelse som inlärare ofta tillägnar sig tidigt i andraspråkutvecklingen. Exempel: *komma, gå, göra.*

Lexikal

Som har med ord och fraser i språket att göra. Exempel: *lexikal utveckling.*

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.

Liknelse

Ett visst begrepp eller uttryck beskrivs på ett bildligt sätt genom att det sägs vad något liknar eller är som. Exempel: *Vattnet är kallt som i Nordpolen, men solen är varm som i mitt land.*

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.

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. 20.

Nominalfras

En fras som har samma funktion som ett substantiv. 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).

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. Exempel: *stå på* i betydelsen inte ge upp, *säga till* i betydelsen befalla 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 lämnade 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. 79.

Sambandsord

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

Samordnad sats

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

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*.

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).*

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, 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.
- 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. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: K. Naucmér (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för SFI och svenska som andraspråk. Sigma 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. (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., 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 (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.

- 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.
- 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.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- 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 7–9 och i gymnasieskolans introduktionsprogram.

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.