

Nyanlända elever och bedömning i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning (generell text)

Frida Splendido, Lunds universitet

I den förra delen av lektionsserien beskrevs bland annat olika sätt för eleverna att redovisa sina kunskaper. Denna sista del kommer att handla om bedömning, främst *formativ bedömning*, som är en framtidsytande bedömning för lärande. Fokus kommer att ligga på hur man kan arbeta med olika typer av respons i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning och specifikt på hur man i detta arbete kan förhålla sig till ett språk i utveckling.

Under den allra första tiden behöver nyanlända elever få använda sina samlade språkliga resurser vid bedömning. I samarbete med studiehandledare eller modersmåls lärare kan läraren åtminstone initialt bedöma elevernas ämneskunskaper även om redovisningen eller provet inte har gjorts på svenska. När eleverna börjar skriva och tala svenska kommer de att göra olika typer av andraspråksdrag, och många av dessa är positiva tecken på att språket håller på att utvecklas. När ämnesläraren ger respons på språket är det viktigt att fokusera på det som är viktigast i den givna situationen. Responsen från lärare och klasskamrater bör vara konkret och begriplig. Vid kamratrespons kan läraren styra eleverna mot konstruktiv respons genom att formulera specifika frågor till den som ska ge respons.

Underlaget för bedömning

Hur underlaget för bedömning ser ut kan variera. Det kan vara skriftligt, muntligt, med eller utan bildstöd, på svenska eller på något annat språk och så vidare. För att den summativa bedömningen för betygssättning ska kunna fokusera på de nyanlända elevernas ämneskunskaper är det troligt att bedömningsunderlaget åtminstone initialt behöver få vara på elevens förstaspråk och/eller starkare språk. Eleven behöver alltså få använda sina samlade språkliga resurser i bedömningssituationen. Med utgångspunkt i vad som fungerar för de elever som man har kan läraren utveckla olika rutiner i samarbete med studiehandledare eller modersmåls lärare. Formerna för hur eleven redovisar sina kunskaper behöver också anpassas till elevens språkliga utveckling i svenska.

När underlaget är på svenska behöver man till exempel lyssna efter det som eleven vill kommunicera, bidra med sammanfattningar av det som eleven har sagt och se förbi andraspråksdragen. Andraspråksdrag i elevens kommunikation visar sig på olika sätt

beroende på hur utmanande uppgiften är och var i andraspråksutvecklingen eleven befinner sig. När eleven använder mer komplexa formuleringar och vid innehållsligt och tankemässigt utmanande situationer och uppgifter kan andraspråksdragen bli mer uttalade. Några exempel på typiska andraspråksdrag är felaktiga böjningsändelser, överanvändning av vanligt förekommande ord, inkorrekt ordföljd och enkelhet i meningsbyggnad. Andraspråksdrag visar sig också som begränsningar gällande precision och djup i ordförrådet samt lägre grad av språklig variation (Skolverket, 2021).

Även om det är viktigt att vid betygssättningen hålla fokus på det som ska bedömas behöver man också titta på inlärarspråket, det vill säga språket i utveckling, för att kunna stötta den språkliga utvecklingen. Det kan då vara bra att känna till några grundläggande drag hos inlärarspråk i en ämneskontext.

Språket i underlaget

När nyanlända elever examineras på svenska kommer det att finnas så kallade andraspråksdrag i deras produktion, oavsett om de använder talat eller skrivet språk. Även om alla lärare förväntas arbeta språkutvecklande finns det givetvis inget krav på att ämneslärare ska kunna utföra avancerade analyser av sina elevers svenska språkfärdigheter. Dessa står läraren i svenska som andraspråk för. Däremot behöver ämnesläraren ändå förhålla sig till elevernas språk i den formativa bedömningen. Vi kommer nedan att gå igenom tre punkter som är goda utgångspunkter för ett sådant arbete:

- Andraspråksdrag är en naturlig del av den språkliga utvecklingen.
- Ämnesbegreppen kan vara en fallgrop.
- Uppgiftens svårighetsgrad påverkar den språkliga korrektheten.

Andraspråksdrag är inte bara oundvikligt utan också en nödvändig del av språkinläringen. Den som vill lära sig ett språk behöver få många tillfällen att använda det nya språket, och när inläraren använder ett språk som den ännu inte behärskar är andraspråksdrag vanliga inslag. När man tittar på språkutveckling över tid kan vissa aspekter se korrekta ut i utvecklingens allra första skede för att sedan avvika från målspråksnormen under en eller flera faser – därefter överensstämmer produktionen åter med målspråksnormen. Ett exempel från svenska är att både svensktalande barn och andraspråksinlärare ofta säger *gick* innan de upptäcker regeln att verb i dåtid ofta har ändelsen *-de*. Denna regel övergeneraliseras i nästa fas till *gådde* tills barnet eller inläraren lär sig att just verbet *gå* inte följer det generella mönstret och återgår till att säga *gick*. Här är alltså den inkorreakta formen *gådde* ett tecken på att språket håller på att utvecklas (Håkansson, 1998).

Liknande utvecklingsgångar finns till exempel för andraspråksinläringen av svenskans ordföljd. Att inleda meningar med annat än subjektet (den som utför handlingen) är ett tecken på utveckling som ofta leder till inkorrekt ordföljd på så sätt att en mening som *Jag ska spela fotboll imorgon* konstrueras som *Imorgon jag ska spela fotboll*. Detta steg är dock en nödvändig mellanlandning för att man ska kunna komma vidare till rätt ordföljd även i denna typ av meningar: *Imorgon ska jag spela fotboll*. Man behöver därför komma ihåg att den inkorrekt ordföljden är en positiv signal på inlärares språkutveckling (Hyltenstam, 1977).

Hajer & Meestringa (2014) pekar ut *ämnesebegreppen* som en vanlig fälla vid bedömning. Dels kan det handla om att läraren bedömer en elevs prestation hårdare när de exakta ämnesebegreppen inte finns med, även om underlaget visar att eleven har de bakomliggande kunskaperna. Kanske klarar eleven faktiskt av att förklara vad *cellandning* innebär men saknar specifika ämnesord och använder i stället ord från vardagsspråket tillsammans med bilder. Samtidigt kan det handla om att läraren bedömer en elevs kunskaper som mer utvecklade än de faktiskt är när ämnesebegreppen finns med i deras kunskapsredovisning, även om det inte är uppenbart att eleven verkligen förstår begreppen. Man behöver alltså komma ihåg att avsaknad av ämnesebegrepp inte per automatik betyder avsaknad av kunskap och vice versa.

Slutligen kan det vara bra att vara medveten om att uppgiftens svårighetsgrad påverkar den språkliga korrektheten (Kuiken & de Vedder, 2012). Detta betyder till exempel att en elev kan göra många ordföljdsfel i en kognitivt krävande uppgift trots att samma elev inte har några större problem med ordföljden i en enklare uppgift. Liknande effekter kan uppträda om en elev är mycket nervös, till exempel inför en muntlig redovisning (Horwitz, 2001). Eftersom den språk- och kunskapsutvecklande undervisningen strävar efter ett kognitivt utmanande innehåll är det viktigt att ge eleverna förutsättningar att lyckas genom riklig stöttning, både för språk och innehåll. Eleverna behöver också få gott om tid på sig för att formulera sina texter eller förbereda skriftligt stöd till en muntlig redovisning. För just muntliga presentationer kan man också låta eleverna spela in med mobil, läsplatta eller dator. Eleverna har då möjlighet att ta tid på sig, göra många inspelningar och klippa ihop de bästa delarna till en ljudfil som de är nöjda med. Därefter kan de dela den med läraren och de andra eleverna.

Respons

Responserna på elevernas kunskapsredovisningar måste vara konkreta och begripliga om den ska kunna vara konstruktiv för eleverna. Den behöver visa på styrkor men också vara framtidsinriktad och ge en tydlig riktning för det förbättringsarbete som återstår (Hoel, 2010). För att responsen ska vara konkret behöver den utgå från exempel ur elevens produktion (oavsett om detta är tal eller skrift). I elevernas skriftliga produktion

kan man enkelt peka in i texten och visa på styrkor och svagheter. Detta kan vara svårare i tal, men en lösning är att då och då spela in eleverna eller låta dem spela in sig själva. På så vis kan man ytterligare konkretisera responsen genom att tillsammans lyssna på delar av inspelningen. Denna konkretisering bidrar också till att göra responsen begriplig för eleven. I övrigt kan det vara bra att ge respons i interaktion med eleven för att vara säker på att eleven förstår men ändå utgå från ett skriftligt responsstöd som eleven kan ta med sig för vidare arbete, till exempel tillsammans med sin studiehandledare.

I den skrivdidaktiska forskningen delas respons in i tre typer:

- Läsarbaserad respons utgår från läsarens reaktion på texten: Förstår läsaren hela texten eller behöver något förtydligas? Vad uppfattar läsaren som viktigt? Vilka utvecklingsområden ser läsaren för texten?
- Kriteriebaserad respons utgår i stället från texten och hur väl den motsvarar de kriterier som har ställts upp för den. Till skillnad från den läsarbaserade responsen – där vilken läsare som helst kan delge sin reaktion på texten – kräver den kriteriebaserade responsen en läsare som är väl insatt i ämnet. De två typerna av respons kombineras dock ofta, särskilt med den läsarbaserade responsen som en ingång till den mer kriteriebaserade återkopplingen.
- Skribentbaserad respons utgår från skribentens behov: Vilka kommentarer är skribenten redo för? Hur behöver responsen utformas när den överlämnas till skribenten? (Dyste, Hertzberg & Hoel, 2011; Hoel, 2010.)

De flesta lärare ger alla tre typer av respons på elevens ämneskunskaper som en naturlig del av den formativa bedömningen. Utöver de tre kategorierna ovan kan de enskilda kommentarerna delas in i två grupper: *stödjande respons* som visar på styrkor och *utmanande respons* som bidrar med motstånd och framåtblick (Dysthe m.fl., 2011). Den språkliga responsen är inte helt olik ämnesresponsen – den stödjande responsen visar på vad eleven kan göra med sitt språk medan den utmanande responsen har som syfte att föra eleven vidare i sin språkutveckling.

När man som ämneslärare börjar arbeta med utmanande respons på språket kan det vara lätt att föreställa sig att man ska delge eleven hela sin språkliga bedömning, att alla språkliga fel i en text ska markeras, rättas och kommuniceras till eleven. För att inte överväldiga eleven är det dock viktigt att göra ett urval i de kommentarer och rättningar som man kommunicerar. Följande två frågor kan fungera som vägledning:

- Vad är viktigast för elevens kommunikation?
- Vad är rimligt att förvänta sig utifrån elevens språkliga nivå och den stöttning som getts?

Det är viktigt att komma ihåg att det som är lättast att kommentera inte nödvändigtvis är det viktigaste för kommunikationen. Det är till exempel väldigt lätt för de flesta som har svenska som modersmål att peka på genus (att det heter *en stol*, inte *ett stol*) – svenskans genusystem utgör dock en svårighet även för mycket avancerade inlärare (Hyltenstam, 1992). Men den här typen av inkorrekthet får inte några stora konsekvenser för kommunikationen. Att kunna skilja på ordföljden i påståenden och ja/nej-frågor kan däremot påverka läsarens förståelse av budskapet (*Är Stockholm Sveriges huvudstad?* är inte samma sak som *Stockholm är Sveriges huvudstad.*), likaså att kunna välja rätt sambandsord (*Stockholm blev Sveriges huvudstad om/när/eftersom det var en viktig hamnstad.*).

När man ger respons på språket i ämnesundervisningen kan det vara en god idé att utgå från uppgiften: Vilken typ av språk behöver eleven för att kunna lösa uppgiften, och vilken språklig stöttning har eleverna fått? På så vis kan man utgå från och återkoppla till de språkliga funktioner som man har arbetat med (till exempel uttrycka likheter och skillnader eller ge förslag på lösningar) i både den stödjande och den utmanande responsen. En utgångspunkt kan vara att arbeta med en matris för att tydligt kommunicera och exemplifiera de språkliga aspekter som man har tittat på. Skolverkets (2017) material *Bygga svenska* beskriver andraspråksutvecklingen i svenska och kan vara till stor hjälp för att formulera responsmatriserna. Ett tätare samarbete med läraren i svenska som andraspråk kan i början också vara till hjälp för att landa rätt.

En svårighet i bedömningen av nyanlända elevers kunskaper kan vara att visa på utvecklingen när kunskaperna trots framsteg fortfarande inte når kunskapskraven för betyget E. En *digital portfolio* kan vara ett sätt att synliggöra elevens framsteg och följa upp dessa i responsen under terminens gång. Genom att i portfolion ge stödjande respons som benämner och ger konkreta exempel på de kvaliteter som man ser i underlaget blir det lättare för eleven att ta emot den mer utmanande responsen. När muntlig respons också dokumenteras (genom inspelning eller i skrift) kan eleven dessutom gå tillbaka till responsen senare, inte bara i arbetet med studiehandledaren utan också för en tillbakablick över sin egen utveckling. Att se sin egen utveckling och få denna bekräftad av läraren är viktigt för att eleverna inte ska tappa motivationen.

Kamratrespons

I språkinläring finns det mycket att vinna på kamratrespons, inte bara för mottagaren av responsen utan också för givaren (Lundstrom & Baker, 2009). I en studie av inlärare av engelska fann Lundstrom & Baker att inlärare på både nybörjar- och medelnivå förbättrade sitt skrivande genom att ge respons på andra elevers texter.

Kamratrespons i skolan kan vara antingen läsarbaserad eller kriteriebaserad. En skribentbaserad respons kräver att läraren hjälper eleverna att göra en bedömning av

responsmottagaren och vilken typ av kommentarer denna behöver. Oavsett vilken typ av respons man väljer är det viktigt att ge eleverna en struktur att arbeta utifrån.

Nillasdotter & Ransheim (2016:92) föreslår att man arbetar med responsmallar eller frågor som leder responsformuleringen in i en viss typ av återkoppling, till exempel:

- Vad minns jag från texten? Vad kändes viktigast?¹ (Låter läsaren återberätta texten.)
- Vet jag allt jag behöver för att förstå? Vad vill jag veta mer om? (Leder läsaren till att ställa frågor.)
- Hur tror jag att den här texten kan utvecklas? (Styr in responsen på framåtsyftande förslag.)

Författarna pekar också på vikten av att läraren ger eleverna en tydlig modell genom att först själv formulera respons utifrån den angivna mallen.

Eleverna kan sedan förmedla responsen i grupper eller i par. Forskning har visat att användning av inlärnas förstaspråk i responsituationen är gynnsam för andraspråksskribenter både för responsformuleringen och för arbetet med själva texten (De Guerrero & Villamil, 2000; Antón & DiCamilla, 2006). Även i denna del av processen är det alltså meningsfullt att utgå från elevernas samlade språkkompetens när man planerar arbetet.

Nyanlända elever och betygssättning

För betygssättning gäller samma regelverk för nyanlända elever med ringa kunskaper i svenska som för elever som har svenska som förstaspråk och som har haft hela sin skolgång i Sverige. Utgångspunkten är nämligen att nyanlända elever, precis som alla andra, ska få undervisning i alla ämnen. Några delar av regelverket är dock värda att poängtera:

- Streck, det vill säga inget betyg, får endast ges om underlag för bedömning helt saknas på grund av frånvaro.
- Om en elev fått mycket lite undervisning i ett ämne, till exempel när ankomsten ligger nära terminsslut, ska betyg ändå sättas utifrån de delar av kunskapskraven

¹ Frågorna är hämtade direkt från Nillasdotter & Ransheim (2016:92).

som underlaget motsvarar. Undantaget är när det finns beslut om anpassad studiegång.

- Bedömningen på våren i årskurs 6 och 9 ska göras mot alla kursplanens kunskapskrav.

Nästa del i modulen handlar om hur lärare kan samarbeta med studiehandledare, modersmålslärare och lärare i svenska som andraspråk för att utveckla elevernas läsförståelse.

Sammanfattande punkter

- Under den allra första tiden i svensk skola kan en nyanländ elev behöva få redovisa sina kunskaper på sitt starkaste språk.
- När eleven redovisar på svenska kan de andraspråksdrag som eleven gör visa vilka delar av språket som håller på att utvecklas.
- Kamratrespons utgör ett sammanhang för interaktion och gagnar både den som får och den som ger respons.
- Vid betygssättning gäller samma regelverk för alla elever. Det betyder till exempel att betyg sätts även för den elev som endast har fått ytterst lite undervisning i ett ämne sedan ankomsten till Sverige.

Referenser

De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual Scaffolding in L2 Peer Revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51–68.

Antón, M., & DiCamilla, F. (2006). Socio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314–342.

Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

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

Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.

Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 112–126.

Hyltenstam, K. (1977). Implicational Patterns in Interlanguage Syntax Variation. *Language Learning*, 27(2), 383–411.

Hyltenstam, K. (1992). Non-native Features of Near-native Speakers: On the Ultimate Attainment of Childhood L2 Learners. *Advances in Psychology*, 83, 351–368.

Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Kuiken, F., & de Vedder, I. (2012). Syntactic complexity, lexical variation and accuracy as a function of task complexity and proficiency level in L2 writing and speaking. In A. Housen, F. Kuiken, & I. Vedder (Red.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (143–170). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.

Nillasdotter, K., & Ransheim, A. (2016). Konstruktiv respons – ja, tack, men hur? En pedagogisk reflektion. In A. Maurits & K. Mårtensson (Red.), *Högskolepedagogik i humanistisk och teologisk utbildning: Proceedings från Humanistiska och teologiska fakulteternas pedagogiska inspirationskonferens 2014*. Lund: Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

Skolverket (2017). *Bygga svenska. Bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling i årskurs 7–9 och i gymnasieskolan*. Hämtad från <https://bp.skolverket.se/delegate/download/view?testGuid=4FD7233777914A7F88DE5A9A03476A31&documentGuid=8F815B1B5F384EAE8B052C6D4167787> [2017-11-22].

Skolverket (2021). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk. Grundskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2021/kommentarmaterial-till-kursplanen-i-svenska-som-andrasprak> [2021-09-10].