

Nyanlända elever och bedömning i en språk- och kunskapsutvecklande undervisning (ämnesspecifik text: slöjd)

Johanna Karlsson, Lunds universitet & Emma Gyllerfelt & Marléne Johansson,
Göteborgs universitet

Att låta elever möta föremål från olika kulturer och ge dem redskap att kunna tolka föremålen är ett sätt att vägleda dem i riktning mot det egna personliga formspråket. Utifrån temat ”Att bära” ges i denna text exempel på hur elever kan utvecklas med hjälp av språk- och kunskapsutvecklande formativ bedömning. Slöjdens alla förmågor kan tränas och utvecklas i temat, men i det här exemplet fokuseras specifikt förmågan att tolka slöjdföremåls estetiska och kulturella uttryck (jfr Säljö, 2005; Selander & Kress, 2010).

Som den generella texten i Del 6 tog upp är formativ bedömning ett slags framåtsyftande respons, en kontinuerlig bedömningsprocess som genomsyrar hela undervisningen. Arbetsgången i exemplets temaarbete skulle kunna se ut så här:

- Läraren presenterar temat.
- Eleverna söker inspiration och information i grupp.
- Eleverna skissar och får kamratrespons och lärarrespons.
- Eleverna formger och framställer.
- Eleverna redovisar enskilt eller i grupp.

Framställning genomsyrar hela processen och ger utrymme för formativ respons. Men i denna text fokuseras temats inledning, skissande och redovisning som exempel på hur den framåtsyftande responsen kan planeras in.

Respons i samband med inledningen

Introduktionsövningar

För att läraren ska kunna möta elevernas behov och förutsättningar och kunna utforma sin respons individanpassat behöver undervisningen ta avstamp i det som eleverna behärskar (Fält A i fyrfältsmodellen, se Del 3). Eleverna ska formge och framställa ett föremål utifrån rubriken ”Att bära”, och syftet med temaarbetet är att eleverna ska tränas i att tolka estetiska och kulturella uttryck genom det föremål som tillverkas. Elevernas

tidigare kunskaper och erfarenheter kan i ett första steg synliggöras i introduktionen till temat. En ingång till elevernas förståelse kring temat kan vara att de får associera kring ”att bära” genom att exempelvis söka bilder på föremål eller enskilt skriva ned föremål som de kommer att tänka på. Elever som är nybörjare i svenska språket kan stöttas i en sådan övning genom att läraren visar bilder på konkreta ting eller händelser som skildrar ”att bära” på olika sätt. Ett alternativ kan vara att eleverna får skriva sina associationer på sitt starkaste språk och sedan med hjälp av översättningsverktyg eller studiehandledare presentera sina ord på svenska i ett gemensamt samtal kring associationerna i klassen. Även slöjdläraren kan hjälpa eleven med orden på svenska genom att de tillsammans tittar på orden i ett översättningsverktyg och samtalar kring vilken översättning som passar bäst. Ett alternativ till introduktion kan vara att läraren i förväg har valt ut ett exempel på vilken typ av föremål som ska framställas. Exemplet kan vara allt från en mössa, en symbol, ett smycke till ett täljt föremål relaterat till ”Att bära”.

I den ämnesspecifika texten till Del 3 visades exempel på hur läraren kan samla elevernas egna associationer från introduktionsövningar i *begreppsmoln* och sedan placera dessa i en *tankekarta* där begreppen sorteras under mer ämnesspecifika rubriker och där ämnesord och mer generella skolord kan läggas till. Arbetet med en sådan tankekarta visar eleverna tydligt hur man kan utgå från det egna språket för att närma sig det ämnesspecifika språket och skolspråket. Den typ av respons som en tankekarta utgör är både konkret och framtidsytande (Hoel, 2010). Den är konkret på så vis att det är begrepp från eleverna själva som ligger till grund för tankekartan. Alla nya ord som introduceras av läraren i samband med övningen kan kopplas till elevernas egna bidrag, ord som de själva förstår innebörden av. Denna koppling hjälper eleverna att konkretisera och därmed lättare förstå nya abstrakta ord (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2011). Responsen är även framtidsytande genom att den ger eleverna nya begrepp som de kan använda i sitt fortsatta arbete.

I samband med introduktionen behöver temats centrala begrepp tas upp. Begrepp som exempelvis *tolka*, *uttryck*, *estetisk* och *kulturell* kan läggas till i tankekartan för att kopplas ihop med elevernas egna associationer. Läraren förklarar tydligt att eleverna under arbetsprocessen förväntas använda de nya ord och begrepp som nu introduceras så att eleverna använder orden i sitt sammanhang. Eleverna kan också få tillgång till en begreppslista som de kan vända sig till vid behov. Under arbetets gång kan gruppen fortsätta att samla på användbara begrepp och fylla på listan gemensamt så att alla elever får tillgång till alla begrepp. Listan med begrepp kan hänga fullt synlig i klassrummet så att eleverna lätt kan fylla på den eller så skapas ett gemensamt digitalt dokument som alla har tillgång till. Begreppen kan också kopplas samman med bilder. Listan kan med fördel uppmärksammas under lektionerna eller i slutet av dem. Kanske har det tillkommit ett antal nya ord eller begrepp som måste förtydligas ytterligare.

Presentation av temat

I samband med introduktionen behöver temaarbetet presenteras i sin helhet. För att eleverna ska förstå hur de kommer att bli bedömda behöver de förstå vad som förväntas av dem. Hela beskrivningen av temaarbetet – med syfte, centralt innehåll, förmåga och kunskapskrav från kursplanen – kan göras tillgänglig i skrift i en pedagogisk plan så att eleverna kan vända sig till beskrivningen under arbetets gång. Om eleverna har möjlighet till stöd i form av studiehandledning i samband med temaarbetet kan läraren förse studiehandledarna med denna beskrivning så att innehållet kan förklaras på elevernas starkaste språk. I den ämnesspecifika texten för idrott och hälsa i Del 4 framkom hur läraren också kan ge eleverna ytterligare stöd när det gäller att förstå arbetsbeskrivningen genom att konkretisera den i en modellering och även genom att ”packa upp” formuleringar från beskrivningen så att den blir lättare att förstå.

Söka information och inspiration

När temaarbetet har presenterats och läraren har fått en överblick över elevernas tidigare kunskaper och erfarenheter börjar eleverna söka information och inspiration till sitt eget skapande. Eleverna kan hämta inspiration på olika sätt beroende på vilka möjligheter som finns på skolan. Det skulle kunna vara inspiration från en utställning, från fysiska föremål som har ett tydligt etniskt eller kulturellt uttryck, från böcker, tidningar eller internet. Ett alternativ är att eleverna inspireras av bilder på till exempel ett specifikt kulturellt uttryck (till exempel *tygtryck*, *kurbits* eller masker från ett specifikt land). Centralt är att eleverna tränas i att tolka estetiska och kulturella uttryck och hittar kännetecknen i det kulturella uttrycket som de kan inspireras av och använda sig av i sitt eget föremål.

För att skapa tillfälle till interaktion mellan eleverna är det bra om eleverna arbetar i grupp under denna del av arbetet för att hjälpa varandra framåt. Eleverna kan här berätta för varandra utifrån färdiga frågor som hjälper dem att reflektera över möjliga val och se om de är på rätt spår (Dysthe, 2003), till exempel:

- Vad har jag hittat som inspirerar mig?
- Vet jag allt som jag behöver för att kunna gå vidare?
- Behöver jag ta reda på mer om något?

Om det finns nyanlända elever som har gemensamma språk kan det vara en fördel att de initialt placeras i samma grupp eftersom de då kan söka inspiration och information på det språk som de behärskar bäst och sedan hjälpas åt att sammanfatta innehållet på

svenska¹. Grupperingarna kan sedan brytas upp och omformas så att de nyanlända eleverna får möjlighet att träna på sin svenska, och samtidigt får alla elever möjlighet att inspireras av varandra. Här finns goda möjligheter att forma en interkulturell undervisningsmiljö där eleverna kan lära sig av och inspirera varandra och där allas bidrag till temaarbetet blir viktiga. Det blir en undersökande fas där eleverna får stort inflytande på arbetet (Cummins, 2017; Lahdenperä, 2010).

Respons i samband med skissande

När eleverna har hittat inspiration och underlag för sitt föremål kan de börja skissa, rita eller göra en modell av det tänkta föremålet. Modellen eller skissen kan göras digitalt eller med exempelvis papp, papper eller tyglappar. I skissarbetet ska eleven ges möjlighet att pröva och ompröva sin idé, att se den ta form och att överväga olika lösningar. Läraren kan stötta eleverna i processen genom att ge dem möjlighet att diskutera sin skiss/modell och sitt formgivande med andra elever så att de stärker sina uttryck och tränar på att tolka estetiska och kulturella uttryck. För att kunna föra ett innehållsrikt samtal i gruppen är det centralt att läraren ger eleverna en struktur att arbeta efter (Lundstrom & Baker, 2009; Nillasdotter & Ransheim, 2016:92). Följande frågor som utgår från respondentens tolkning skulle kunna utgöra en struktur för kamratrespons till ”Att bära”:

- Vilka färger/former/material är framträdande i föremålet? Hur har de använts? Hur stämmer dessa färger/former/material överens med inspirationen? (Låter respondenten tolka skissen/föremålet.)
- Förstår jag hur jag ska tolka föremålet? Vad behöver jag veta mer? (Leder respondenten till att ställa frågor.)
- Vad kände jag igen mig i? (Låter respondenten hitta punkter till den gemensamma presentationen.)
- Vad tycker jag kan användas i den gemensamma presentationen? (Styr in responsen på framtäyftande förslag.)

¹ För mer information om grupparbete och andraspråkslärande, se Gibbons 2016, kapitel 3. För mer information om translanguaging i undervisningen, se exempelvis Svensson 2017 och García & Wei 2014.

Kamratresponsen sker på det språk som eleverna själva föredrar att använda. Om någon elev är ensam med sitt språk kan en studiehandledare antingen vara med vid kamratresponsstillfället eller hjälpa eleven att förbereda sig före tillfället. Ett alternativ kan vara att slöjdläraren deltar lite mer aktivt i en sådan grupp för att hjälpa till med att exemplifiera och formulera om vid de tillfällen då det behövs (Gibbons, 2016).

Under skissandet behöver eleven få respons på om idéerna kring skissen skulle kunna leda till ett föremål som uppfyller kraven i temaarbetet (*kriteriebaserad respons*). Läraren skulle här kunna diskutera med eleven utifrån förmågan som fokuseras. Ett sätt kan vara att utgå från följande frågor:

- Utifrån den inspiration som du har valt, vilka färger/former/material är typiska?
- Hur ska dessa färger/former/material komma till uttryck i ditt föremål?

Eleven behöver redan från början kunna ta till sig innehållet i den pedagogiska planen genom att

- innehållet exempelvis har ”packats upp” och förklarats på enklare svenska
- innehållet har blivit tydligare med hjälp av modellering
- ta hjälp av sitt starkaste språk.

Om temat redan från start har stöttat elevernas språkutveckling har läraren större möjlighet att samtala med eleven på svenska. Sådan stöttning kan exempelvis bestå av ett språkutvecklande fokus i introduktionen och möjlighet till interaktion genom grupparbete. Med hjälp av den pedagogiska planen, begreppslistan och eventuell översättningshjälp (digitalt översättningsverktyg eller studiehandledare) kan läraren också vägleda den nyanlända eleven hur han eller hon kan komma vidare i sitt arbete med tillverkningen av föremålet (*skribentbaserad respons*). Men även om undervisningen har haft stort fokus på språklig stöttning kan en nyanländ elev som bara har varit i Sverige en kort tid också behöva ta hjälp av sitt starkaste språk för att kunna uttrycka sig och för att kunna förstå lärarens respons. Om läraren har haft möjlighet att planera in studiehandledning i samband med slöjdlektionerna kan studiehandledaren hjälpa eleven att både uttrycka sina tankar och förstå vad som sägs. En annan lösning kan vara att läraren lämnar den egna responsen i skrift till studiehandledaren så att han eller hon kan gå igenom responsen med eleven efter lektionstillfället. En nyanländ elev kan också vara hjälpt av att till exempel få en ljudfil med lärarens inspelade respons som ett komplement till den skriftliga varianten.

Skissarbetet leder fram till fortsatt processinriktat arbete när eleverna börjar formge och framställa sitt föremål. Under arbetet kan ovan beskrivna arbetssätt, frågor och respons

vara till hjälp i lärarens fortsatta formativa förhållningssätt och kopplas till förmågan som ska utvecklas.

Respons i samband med slutpresentation

I slutet av arbetsprocessen gör gruppen tillsammans en presentation av arbetet med sina föremål utifrån förmågan som har fokuserats. Denna kan ske genom att de själva presenterar sina egna föremål eller att de presenterar varandras. Eleverna kan också välja ut en detalj ur sina föremål som de har gemensamt eller som skiljer dem åt. Läraren kan ge stöttning i detta arbete genom att tidigare visa exempel på vad en sådan redovisning kan innehålla och hur den kan gå till. Eleverna kan även redovisa med hjälp av en förinspelad film eller med hjälp av studiehandledare. På så vis blir det enklare för alla elever att kunna delta i redovisningen, oavsett vilken nivå de är på rent språkligt.

Trots att själva redovisningsformen är fri ska instruktionerna inför redovisningen vara tydliga så att eleverna förstår vad det är som kommer att bedömas. Den kontinuerliga framåtriktade responsen under arbetsprocessens gång hjälper till att regelbundet förtydliga temats syfte. Vid redovisningen kan lärarresponsen kopplas till just syfte så att det blir tydligt för eleverna hur de har knutit an till förmågan som skulle utvecklas. För att alla elever ska kunna ta del av lärarresponsen i samband med redovisningen kan en kortare individuell respons planeras in efter presentationen snarare än gruppvis respons inför hela klassen. På så vis kan läraren lättare anpassa sitt språk efter eleverna.

För att läraren ska kunna få överblick över elevens arbetsprocess, dokumentation och utveckling genom temats olika moment kan material från eleverna samlas in regelbundet, till exempel i en portfolio som kan vara digital eller analog. Här kan läraren samla elevernas skisser, idéer och reflektioner under hela arbetsprocessen. Portfolion kan sedan summeras och leda fram till en summativ bedömning av elevens prestation i förhållande till kunskapskrav. Lärarresponsen slutar dock inte här – även den summativa bedömningen behöver återkopplas till eleven med konkret och begriplig respons som även denna är formativ.

Denna del avslutar modulens lektionsserie. Härfter följer två fördjupande delar med fokus på att läsa och skriva. Den första av de två handlar om hur alla lärare kan arbeta med att utveckla sina elevers läsförståelse.

Sammanfattning

Att vara tydlig och konkret är centrala aspekter i arbetet med formativ bedömning. Läraren behöver kommunicera en tydlig målbild och ge konkret och begriplig respons inte bara efter utan också under arbetets gång för att både visa på styrkor, utmana eleverna och hjälpa dem vidare. Vid kamratrespons är det angeläget att läraren

förbereder den språkliga inramningen av responsen, till exempel med hjälp av frågor, för att på så vis styra responsens fokus och därmed leda in den på ett spår som främjar lärande.

Referenser

- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4., uppdaterade uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hoel, T. L. (2010). *Skriva på universitet och högskolor: en bok för lärare och studenter*. (S. Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2010). "Mångfald som interkulturell utmaning". I: Lahdenperä, P. & Lorentz, H. (red.) *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). "To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing." I: *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.
- Nillasdotter, K., & Ransheim, A. (2016). "Konstruktiv respons – ja, tack, men hur? En pedagogisk reflektion". I: 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.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande. I praktik och teori*. Stockholm: Natur & Kultur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kulturella minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.