

Introduktionsprogrammet språkintröduktion



Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri PDF från Skolverkets
webbplats: skolverket.se/publikationer

ISBN: 978-91-7559-047-9

Grafisk produktion och illustration: AB Typoform

Stockholm 2013

Introduktionsprogrammet språkintröduktion

Innehåll

4	Inledning
5	Bakgrund
6	Utgångspunkter för språkintröduktion
12	Organisation
17	Mottagande och kartläggning
22	Flerspråkighet och andraspråksinlärning
29	Undervisning och bedömning
46	Fortsatt kompetensutveckling

Inledning

Introduktionsprogrammet språkintröduktion (benämns i fortsättningen språkintröduktion) vänder sig till ungdomar som nyligen anlant till Sverige. Utbildningen har en tyngdpunkt i svenska språket och syftet är att eleverna efter språkintröduktion ska kunna gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning.

Gruppen nyanlända ungdomar är en heterogen grupp med vitt skilda bakgrunder och erfarenheter. Några har en gedigen skolbakgrund, andra har inga eller begränsade studieerfarenheter. Gemensamt för dem är att de är nybörjare i svenska språket, vilket betyder att de måste lära sig ett nytt språk parallellt med att de ska tillägna sig kunskaper på det nya språket. Detta innebär förstås en stor utmaning och förutsätter ett målmedvetet arbete från den svenska skolan för att kunna möta ungdomarna på bästa sätt. Det kräver naturligtvis också målmedvetet arbete från elevernas sida.

Grundläggande är att bemöta eleverna med höga förväntningar och respekt, vilket är en förutsättning för allt lärande. Men det gäller även att erbjuda en undervisning som är optimalt språk- och kunskapsutvecklande utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Om verksamheten i språkintröduktion har dessa utgångspunkter för planeringen av undervisningen och i arbetet med eleverna är förutsättningarna goda att eleverna blir väl förberedda för vidare studier.

I detta stödmaterial finns samlat det som kan vara angeläget att veta för lärare och rektorer som arbetar med språkintröduktion. En del är hämtat från beskrivningarna av språkintröduktion i Skolverkets publikationer *Introduktionsprogram*¹ respektive *Gymnasieskola 2011*², men resonemangen är mer utbyggda i detta stödmaterial. Samtidigt är stödmaterialiet tänkt att fungera som en översikt från vilken läsaren sedan går vidare till andra publikationer för att få veta mer.

Inledningsvis i stödmaterialiet finns ett resonemang kring skollagen och andra föreskrifter som reglerar utbildningen. I materialet behandlas även frågor som kan ställas när skolorna organiserar verksamheten. Vidare följer avsnitt om mottagande och kartläggning. I avsnittet Andraspråksinläring och flerspråkighet framhålls vad aktuell forskning säger om villkoren för språk- och kunskapsutveckling för flerspråkiga elever. I avsnittet Undervisning och bedömning finns ett resonemang om viktiga utgångspunkter för planering och genomförande av undervisningen och bedömningen. Här ges även en sammanställning av de bedömningsstöd som kan vara aktuella för språkintröduktion. Stödmaterialiet avslutas med förslag till fortsatt kompetensutveckling. Materialet har tagits fram av Nationellt centrum för svenska som andraspråk på uppdrag av Skolverket.

1 Skolverkets stödmaterial *Introduktionsprogram* (2011).

2 Skolverkets bok *Gymnasieskola 2011* (2011)

Bakgrund

I och med den skollagen (2010:800) som tillämpas från den 1 juli 2011 är språkintroduktion ett av fem introduktionsprogram³ i gymnasieskolan. I skollagen finns särskilda regleringar för en utbildning som står öppen för ungdomar som nyligen har anlänt till Sverige.⁴

Bakgrunden till införandet av introduktionsprogrammen är målsättningen att höja kvaliteten i den utbildning som erbjuds elever som inte är behöriga till något av gymnasieskolans nationella program. Detta kan i sin tur bidra till att öka genomströmningen i gymnasieskolan. Den utbildning som tidigare benämndes individuella programmet har delats upp på fem program⁵ som i högre grad ska kunna erbjuda varje elev en individuellt anpassad studieväg. Uppdelningen i fem program gör det möjligt att på ett tydligare sätt än tidigare definiera ramar för olika utbildningsalternativ, och programmen kan i högre grad ta hänsyn till elevernas olikartade behov och möta dem på ett mer effektivt sätt. Den nya benämningen introduktionsprogram signalerar att utbildningen inom dessa program syftar till förberedelser, eller introduktion, till annan gymnasial utbildning eller till arbetsmarknaden.⁶

För att kunna diskutera och planera organisation, innehåll och uppläggning av utbildningen ska skolorna ta utgångspunkt i gällande styrdokument. Styrdokumentet skapar en helhet som verksamheten har att utgå från. I ett inledande avsnitt av detta stödmaterial finns därför skrivningar ur de olika styrdokumenterna för att tydliggöra hur verksamheten ska organiseras. Utdragen är hämtade ur:

- Skollagen (2010:800)
- Gymnasieförordningen (2010:2039)
- Förordning (SKOLFS 2010:144) om läroplan för gymnasieskolan
- Kursplaner i grundskolan och ämnesplaner i gymnasieskolan
- Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen
- Allmänna råd för Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan

Skolverket har gett ut *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*. Allmänna råd är inte bindande på samma sätt som författningarna ovan men råden ”bör följas om inte kommunen och skolan kan visa att man genomför utbildningen på andra sätt som leder till att kraven i bestämmelserna uppnås”⁷. Råden utgör även ett stöd när kommunen och skolan ska följa upp och utvärdera sitt arbete. De allmänna råden om nyanlända elever ligger i hög grad till grund för de resonemang som förs i detta stödmaterial.

3 Se 17 kap. 2 § skollagen (2010:800).

4 Se 17 kap. 3 och 12 §§ skollagen (2010:800).

5 De fem olika introduktionsprogrammen är preparandutbildning, programinriktat individuellt val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintroduktion (17 kap. 2 § skollagen (2010:800)).

6 Regeringens proposition 2009/10:165, s. 429.

7 Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLFS nr 2009:15, s. 3).



Utgångspunkter för språkintröduktion

Målgrupp

Språkintröduktion vänder sig till ungdomar som nyligen har anlånt till Sverige och som inte har de godkända betyg som kråvs för behörighet till ett nationellt program. Utbildningen ska påbörjas senast det första kalenderhalvåret det år eleven fyller 20 år.⁸ För asylsökande och för de som vistas i Sverige med tidsbegrånsat uppehållstillstånd gäller istället att utbildningen ska påbörjas innan eleven fyllt 18 år.⁹

Språkintröduktion ersätter den del av individuella programmet som allmänt (men inte i någon författning) tidigare gick under beteckningen IVIK, intröduktionskurs för invandrarungdomar. I språkintröduktion är syftet att erbjuda dessa ungdomar en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket så att de har möjlighet att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. Gruppen nyanlända innefattar såväl ungdomar som har permanent uppehållstillstånd som asylsökande.

I Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända* beskrivs nyanlända på detta sätt: ”Ett barn eller en ung person som kommer till skolan kan följaktligen komma direkt från ett annat land men kan också ha vistats i Sverige under kortare eller längre tid. Att vara nyanländ kan alltså betyda nyanländ till skolan men samtidigt tidigare anländ till Sverige, och ibland också innebära att man lärt sig svenska i viss utstråkning.”¹⁰

I Vetenskapsrådets forskningsöversikt *Nyanlända och lärande*¹¹ resonerar forskaren Nihad Bunar kring begreppet nyanländ. Bunar menar att avgörande bör vara tidpunkten för elevens ankomst till skolan, (SFS 2001:976 4§) inte till Sverige, samt elevens kunskaper i svenska språket.

Vid bedömning av elevens nivå i svenska kråvs således en djupgående analys av elevens språkförmåga. Det räcker inte med att konstatera att eleven har ett fungerande vardagsspråk och ett gott flyt, utan analysen måste ha en tydlig inriktning på elevens behårskning av ett kunskapsrelaterat språk, ett så kallat skolspråk.¹² Se vidare avsnittet *Flerspråklighet och andraspråksinläring*.

Inom gruppen nyanlända elever kan skillnaderna vara stora. Det som eleverna har

8 15 kap. 5 § skollagen (2010:800).

9 29 kap. 3 § skollagen (2010:800).

10 Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLF5 nr 2009:15, s. 6).

11 Vetenskapsrådets rapportserie (6:2010). *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*.

12 Lindberg (2007:84).

gemensamt är att de kommit till Sverige under sin tid i grundskolan eller gymnasieskolan och att de inte har svenska som modersmål. Utgångspunkten ska alltid vara en särskild bedömning från fall till fall, men enbart det faktum att en elev invandrat till Sverige eller att en elev inte har godkänt betyg i svenska som andraspråk, ska inte ligga till grund för beslut om att erbjuda språkintröduktion. För den elev som gått större delen av sin skolgång i svensk skola men inte uppnått godkänt betyg i svenska som andraspråk är något av de andra introduktionsprogrammen ett lämpligare alternativ eftersom undervisningen i språkintröduktion tar sin utgångspunkt i att eleverna befinner sig på en nybörjarnivå i svenska språket.

Det kan i undantagsfall även finnas nyanlända ungdomar som har kunskaper i svenska som motsvarar det som krävs för behörighet till gymnasieskolan. I sådana fall kan eleven erbjudas utbildning på ett nationellt program eller, om eleven är obehörig till ett sådant, på ett annat introduktionsprogram.

Eleverspektiv och likvärdighet

I skollagen anges generella bestämmelser för alla skolformer. I 1 kap. skollagen, *Inledande bestämmelser*, fastslås att all utbildning syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden samt att utbildningen ska utgå från den enskilda elevens förutsättningar och behov:

Den [utbildningen] ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. [...] I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Dessutom påvisas vikten av en likvärdig utbildning:

Alla ska, oberoende av geografisk hemvist och sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning inom skolväsendet. [...] Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform [...] oavsett var i landet den anordnas.

(1 kap. 8–9 §§ skollagen)

Dessa skrivningar utgör ett slags portalparagrafer för hela skolan och är högst relevanta för utbildningen på språkintröduktion. Utmärkande för språkintröduktion är den mycket heterogena målgruppen. Det finns stora skillnader i elevernas språkliga och kulturella bakgrunder och erfarenheter, vilket gör att de individuella förutsättningarna och behoven kanske är större än i någon annan utbildning. Därför är det viktigt att verksamheten i språkintröduktion organiseras på ett sådant sätt att det blir möjligt att utgå från den enskilda elevens förutsättningar. En likvärdig utbildning innebär därför inte att undervisningen ska organiseras och utformas på samma sätt överallt. Däremot ska den alltid ha elevens bästa som utgångspunkt.

Syfte och innehåll

För varje nationellt program finns examensmål angivna. Examensmål finns inte för språkintrouktion och de övriga introduktionsprogrammen. Utbildningen på ett introduktionsprogram ska följa en plan som huvudmannen beslutar om. Planen ska innehålla utbildningens syfte, längd och huvudsakliga innehåll. Utbildningen på introduktionsprogrammen ska som huvudregel motsvara heltidsstudier. Utbildningen kan göras mindre omfattande om eleven önskar det och huvudmannen anser att det är förenligt med utbildningens syfte. En elev som har påbörjat ett introduktionsprogram har rätt att fullfölja utbildningen enligt den plan som gällde när utbildningen inleddes. Om eleven har medgett det kan planen ändras. Se mer i Skolverkets stödmaterial *Introduktionsprogram*.¹³ Utbildningen på introduktionsprogrammen, liksom på de nationella programmen, utgår från bestämmelserna i skollagen och gymnasieförordningen samt från de övergripande skrivningarna i gymnasieskolans läroplan.

I 15 kap. skollagen finns allmänna bestämmelser om gymnasieskolan och i 17 kap. anges bestämmelser om utbildning på introduktionsprogrammen. I 17 kap. 3 § anges syftet för språkintrouktion:

[...] att ge invandrarungdomar som nyligen anlänt till Sverige en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket, vilken möjliggör för dem att gå vidare i gymnasieskolan eller till annan utbildning. (17 kap. 3 § skollagen), (Skollagen 1 kap. § 8–9).

Det innebär att utbildningen ska innehålla de ämnen och kurser, på grundskolenivå respektive gymnasial nivå, som eleven behöver för sin fortsatta utbildning.¹⁴ Detta är betydelsefullt ur flera aspekter, inte minst för att eleven ska få möjlighet att fortsätta sin kunskapsutveckling i olika ämnen. Dessutom är det av stor betydelse att eleven ska få visa att hon eller han har kunskaper med sig, även om hon eller han inte kan redogöra för dessa på svenska. Det är därför viktigt att en kartläggning av elevens tidigare skolgång och kunskaper sker vid mottagandet och att en individuell studieplan upprättas.¹⁵ Mer om detta diskuteras under stödmaterialens avsnitt *Mottagande och kartläggning*.

I läroplan för gymnasieskolans¹⁶ inledande avsnitt om övergripande mål och riktlinjer finns de mål som anger inriktningen för utbildningen på introduktionsprogrammen inklusive språkintrouktion:

Det är skolans ansvar att varje elev som avslutat ett introduktionsprogram har en plan för och tillräckliga kunskaper för fortsatt utbildning eller uppnår en förberedelse för etablering på arbetsmarknaden. (Läroplan för gymnasieskolan, avsnitt 2.1)

13 Skolverkets stödmaterial *Introduktionsprogram* (2011).

14 6 kap. 7–8 §§ gymnasieförordningen (2010:2039). Se även prop. 2009/10:165, s. 448.

15 Prop. 2009/10:165, s. 448. Se även Skolinspektionens Övergripande granskningsrapport (2009:3) om Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö, s. 14 ff.

16 Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan.

Vidare anges en rad mål i läroplanen som gäller generellt för varje elev som slutfört ett nationellt program eller ett introduktionsprogram, i den utsträckning som framgår av elevens individuella studieplan.¹⁷

Undervisningen i språkintröduktion utgår från ovanstående bestämmelser och de kursplaner och ämnesplaner som är aktuella för den enskilda eleven. Gemensamt för alla elever på språkintröduktion är dock grundskolans kursplan i svenska som andra språk. Eleverna kan då erhålla ett betyg i ämnet som ger behörighet till ett nationellt program. Syftet, de förmågor som eleven ska utveckla, det centrala innehållet och kunskapskraven som är kopplade till ämnet/kursplanen utgör en bas för utbildningen.

Vidare har elever i språkintröduktion rätt till undervisning i modersmål.¹⁸ Elever har också rätt till stöd genom studiehandledning på sitt modersmål.¹⁹ Det är rektor som fattar beslut både gällande modersmålsundervisning och studiehandledning. Modersmålsundervisning gäller i ett språk, undantaget romska elever som kommer från utlandet som om särskilda skäl föreligger kan erbjudas två språk.²⁰ Språkintröduktion kan även innehålla andra motivationsinsatser och praktik, förutsatt att detta anses gynnsamt för elevens kunskapsutveckling. Det är även möjligt att kombinera språkintröduktion med utbildning i svenska för invandrare.²¹ Det innebär att eleven kan vara inskriven både på språkintröduktion och på utbildning i svenska för invandrare. I de fall då språkintröduktion kombineras med utbildning i svenska för invandrare, som är en egen skolform, gäller aktuella styrdokument för denna del av undervisningen. Avsikten i styrdokumentet med att kunna erbjuda utbildning i svenska för invandrare är att om eleven är mycket angelägen om att läsa extra svenska så ska den kunna göra det via denna utbildning men aldrig istället för grundskolans ämne svenska som andraspråk.

Tidsramar

I 17 kap. 6 § skollagen fastslås omfattningen av språkintröduktion:

Utbildningen på introduktionsprogram ska bedrivas i en omfattning som motsvarar heltidsstudier. Utbildningens omfattning får dock minskas, om en elev begär det och huvudmannen finner att det är förenligt med syftet med elevens utbildning.

I skollagen betonas således vikten av att språkintröduktion innebär studier på heltid. När det gäller under hur lång tid eleven ska gå i språkintröduktion avgörs detta utifrån varje elevs individuella förutsättningar och mål, vilket kan innebära att eleverna går olika lång tid i utbildningen. Ytterst är syftet med språkintröduktion att eleven ska kunna gå vidare till studier i gymnasieskolan eller annan utbildning. Därför är

17 Se avsnitt 2.1 och 2.2 i läroplanen för gymnasieskolan.

18 En huvudman är skyldig att anordna modersmålsundervisning i ett språk endast om minst fem elever som ska erbjudas undervisning i språket önskar sådan undervisning, och det finns en lämplig lärare att tillgå.

19 9kap. 9 § gymnasieförordningen (2010:2039).

20 15 kap. 19 § skollagen (2010:800) samt 4 kap. 15-16 §§ gymnasieförordningen (2010:2039).

21 6 kap. 8 §, tredje stycket, gymnasieförordningen (2010:2039). Gäller från och med andra kalenderhalvåret det år eleven fyller 16 år (22 kap. 13 § skollagen (2010:800)).

det lämpligt att ett erbjudande om språkintröduktion föregås av ett övervägande om elevens utbildningsväg i ett längre perspektiv.

I gymnasieförordningen understryks vikten av att eleverna i språkintröduktion *så snart som möjligt* ska komma vidare i sina studier.²² Språkintröduktion ska alltså ses som en intröduktion och något som sker under begränsad tid. Detta har hittills inte alltid varit fallet när det gäller nyanlända elever. I Skolinspektionens kvalitetsgranskning av utbildningen för nyanlända elever i grundskolans senare år och i gymnasieskolan konstateras att det i de allra flesta fall tar för lång tid innan eleverna deltar i reguljär undervisning.²³ Samtidigt måste man väga in vilka förutsättningar det finns i den reguljära undervisningen att ta emot eleverna: Vilken kompetens har lärarna i att möta andraspråkelever? I vilken mån ger undervisningen och arbetssätten möjligheter för en nyanländ elev att utvecklas såväl språkligt som kunskapsmässigt i de olika ämnena?

Stödåtgärder i språkintröduktion

I 3 kap. 8–9 §§ skollagen anges generella bestämmelser för särskilt stöd och åtgärdsprogram inom grundskolan och gymnasieskolan. Dessa gäller även för elever på intröduktionsprogrammen i de fall det behövs. I elevens individuella studieplan uttrycks vilka kortsiktiga och långsiktiga mål samt vilka insatser och åtgärder som gäller för den enskilda eleven. En central utgångspunkt för utbildningen i språkintröduktion är att den utgår från varje elevs förutsättningar och därmed måste organisationen vara så flexibel att särskilda och utökade individuella stödinsatser rymms inom utbildningen.

Gymnasieintyg, betyg och vidareutbildning efter avslutad språkintröduktion

Eftersom det inte finns några nationellt fastställda examensmål för utbildning på intröduktionsprogrammen får eleven inte en examen från språkintröduktion. Däremot får eleven ett gymnasieintyg på den genomförda utbildningen. Hur ett sådant intyg utformas anges i Skolverkets föreskrifter om utformningen av gymnasieintyg efter intröduktionsprogram i gymnasieskolan.²⁴ Vidare får eleven betyg i de ämnen och kurser hon eller han har studerat. I de fall då språkintröduktion kombinerats med utbildning i svenska för invandrare, är det anordnaren av utbildning i svenska för invandrare som utfärdar eventuella betyg eller intyg från dessa kurser. Det är således inte möjligt att erhålla betyg eller intyg från utbildning i svenska för invandrare inom ramen för den del som eleven läser i språkintröduktion.

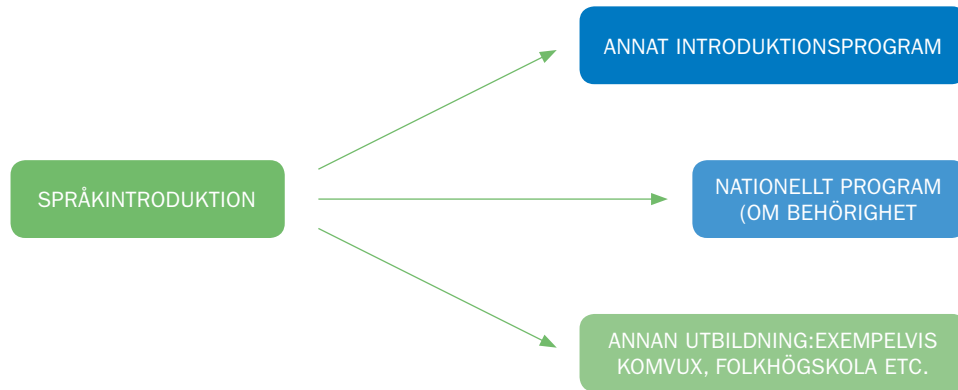
22 6 kap. 7 §, andra meningen, gymnasieförordningen (2010:2039).

23 Skolinspektionens övergripande granskningsrapport (2009:3) *Utbildning för nyanlända – rätten till en god utbildning*, s. 21.

24 Skolverkets föreskrifter om utformningen av gymnasieintyg efter intröduktionsprogram i gymnasieskolan (SKOLFS 2011:147).

Det finns inga fastställda krav på att eleven ska ha nått betyget E i svenska som andraspråk på grundskolenivå för att gå vidare från språkin introduktion. I en kommun eller på en skola kan man välja att göra språkin introduktionen till en utbildning på en mycket grundläggande nybörjarnivå och att eleverna successivt går över till ett annat introduktionsprogram för att fortsätta att läsa svenska som andraspråk tillsammans med övriga ämnen inom introduktionsprogrammet.

Nedan ges en skiss över olika vägar som är möjliga.



Figur 1. Utbildningsvägar efter språkin introduktion.

Läs mer

Skolinspektionen (2009) *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport 2009:3.

Vetenskapsrådet (2010) *Nyanlända och lärande. En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Vetenskapsrådets rapportserie 6:2010.

DISPENS FÖR ENGELSKA

Normalt krävs godkänt betyg i engelska för studier på nationellt program i gymnasieskolan. I skollagen finns dock möjligheter till dispens från detta krav. Det gäller bland annat gruppen nyanlända elever. Dispensen gäller under förutsättning att eleven uppfyller övriga behörighetskrav och att huvudmannen bedömer att eleven har förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen på det tänkta programmet. Mer information om detta finns i Skolverkets stödmaterial Med dispens för engelska.²⁵

²⁵ Skolverkets stödmaterial Med dispens för engelska (2012).



Organisation

Utbildningen på språkintröduktion ska följa en plan som beslutas av huvudmannen.²⁶ Planen ska innehålla utbildningens syfte, längd och huvudsakliga innehåll.²⁷ Som framgår av skollagen ska utbildningen motsvara studier på heltid.²⁸ Utifrån planen utformas språkintröduktionen för varje enskild elev.²⁹

Skollagens formuleringar preciseras i gymnasieskolans läroplan. Under avsnitt 2 i läroplanen om de övergripande målen och riktlinjerna fastslås följande:

Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga.

(Läroplan för gymnasieskolan, avsnitt 2.1, s. 10f.)

Detta är en stor utmaning för lärare i språkintröduktion där eleverna har kunskaper och erfarenheter med sig som de inte alla gånger kan visa på svenska. Här gäller således att hitta organisatoriska lösningar för att göra det möjligt för eleverna att visa de kunskaper de har och att utveckla dessa.

Att organisera utbildningen i språkintröduktion kräver noggranna överväganden. Betydelsefullt är att undervisningen omgående kommer igång för de elever som är aktuella för utbildningen. Hur sedan själva organisationen av utbildningen på gymnasieskolan i kommunen respektive hos den enskilda huvudmannen ska utformas hänger ihop med en rad olika faktorer. Det finns alltså inte en organisationsmodell som är lämplig för alla kommuner eller fristående skolor men en given utgångspunkt är att det finns en inbyggd flexibilitet i organisationen. Ett exempel skulle kunna vara en nära samverkan mellan grundskolans ämneslärare och lärarna på språkintröduktion. I språkintröduktion kan elevgruppen och därmed elevernas behov skifta snabbt; under en tid kan det komma många elever med god skolbakgrund, en annan period dominerar elever med kort eller ingen skolbakgrund. Det ställer krav på att organisationen och undervisningen på ett smidigt sätt kan förändras för att möta elevernas behov.

26 17 kap 7 § skollagen (2010:800).

27 Se prop. 2009/19:165, s. 805.

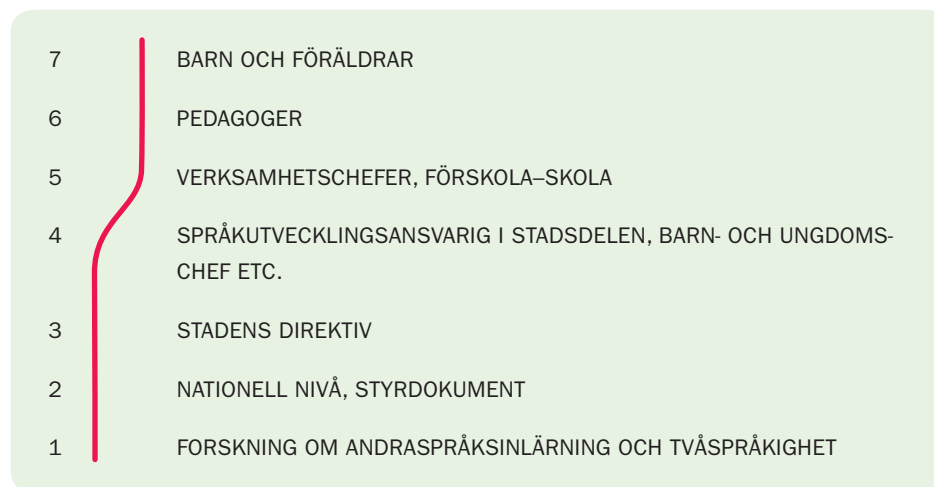
28 17 kap. 6 § skollagen (2010:800).

29 17 kap. 3 § skollagen (2010:800).

I det följande anges områden och frågor som man behöver ta hänsyn till när man organiserar utbildningen i språkintröduktion i en kommun eller på en fristående skola.

Den röda tråden

I forskningsrapporten *Den röda tråden*³⁰ utvärderas en storstadssatsning kring insatser om språkutveckling och skolresultat. I rapporten sammanfattas utvärderingen i form av en röd tråd som en metafor för en sammanbindande tanke, samordning och långsiktighet. Den röda tråden står för samhällets kompetens om tvåspråkiga barns språk- och kunskapsutveckling och representeras på olika nivåer av dokument och personer som är av betydelse för utvecklingen:



Figur 2. Den röda tråden. Kompetens om tvåspråkiga barns språkutveckling och kunskapsutveckling. Fritt efter Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren (2002, s. 202.)

På den första nivån (1) finns den samlade forskningen om andraspråksinläring och tvåspråkighet. Den utgör själva basen och forskningsresultaten måste få genomslag på *samtliga* andra nivåer (2–7) för att utbildningen ska bli framgångsrik. I rapporten används den röda tråden för att diskutera vilka åtgärder som i det aktuella fallet var nödvändiga att vidta på respektive nivå. Men den röda tråden kan även fungera för att på ett generellt plan diskutera vad som är av betydelse för att flerspråkiga elever ska nå måluppfyllelse.

En språkintröduktion som arbetar medvetet utifrån vad forskning säger om andraspråksinläring och tvåspråkighet och som organiserar verksamheten utifrån styrdokumentens direktiv kan nå mycket goda resultat inom verksamheten (nivå 6–7). Men om kunskap och medvetenhet saknas på någon eller några av nivåerna däremellan, exempelvis på skolnivå eller kommunal nivå (nivå 3–5), är det stor risk att det positiva arbete som görs i språkintröduktion inte når optimala resultat i slutänden för denna elevgrupp.

30 Axelsson, Lennartson-Hokkanen och Sellgren (2002) *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Språkin introduktion är just ett introduktionsprogram för nyanlända ungdomar där de får möjlighet att bygga upp en god grund för sina fortsatta studier. Men en stor del av språkutvecklingen måste sedan ske inom gymnasieskolan, vuxenutbildningen eller annan utbildning, varför skolan och kommunen måste ha en strategi för hur man ska ge ungdomarna förutsättningar att nå hela vägen fram till målen, i enlighet med rapporten. För detta krävs en bred och långsiktig satsning på kompetensutveckling kring frågor om andraspråksinläring och språkutveckling. Inte minst behöver alla ämneslärare inom gymnasieskolan och vuxenutbildningen få kompetens inom dessa områden så att de har en beredskap – och redskap – att möta elever som på ett andraspråk ska studera ämnen med höga kognitiva krav.

I Skolinspektionens rapport *Utbildning för nyanlända elever*³¹ betonas vikten av att kommunen och skolan följer upp, utvärderar och analyserar arbetet med introduktion för nyanlända elever på olika nivåer.

Kommunen som huvudman

Enligt Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever*³² bör en kommun som tar emot nyanlända elever ha tydliga riktlinjer för mottagande. Riktlinjerna bör tas fram på en övergripande kommunal nivå och vara kända för och förankrade bland inte bara skolans personal utan även bland personal inom flyktingmottagning, individ- och familjeomsorg etc. (Se vidare under avsnittet *Mottagande och kartläggning*.) Se även 3 kap. 8 § samt 4 kap. 4 § skollagen(2010:800)

För att insatserna kring flerspråkiga elevers språkutveckling ska bli långsiktiga kan det vara effektivt att samordna ansvaret hos en språk- och kunskapsutvecklingsansvarig i kommunen eller kommundelen. Denna person kan bli en nödvändig länk mellan kommunens förvaltning och skolorna. Det kan handla om att informera om och skapa möjligheter att arbeta utifrån de riktlinjer som tagits fram, samt fånga upp behov och önskemål från fältet.

Rektorn

Rektorn ansvarar för att bestämmelser i styrdokument och skrivningar i allmänna råd följs. För språkin introduktion, precis som i annan skolverksamhet, har de resurser som tillsätts ofta en avgörande roll för undervisningens organisation och effektivitet. I språkin introduktion bör eleverna få möjlighet att studera flera av skolans ämnen och en viktig fråga blir hur man på bästa sätt ska kunna erbjuda detta.³³ Det gäller i hög grad också vilka resurser man ger avseende modersmål och studiehandledning. Utgångspunkten är att ha ett elevperspektiv där elevens behov är det som styr utbildningen och organisationen, och att inte själva organisationen försvårar individanpassning. Förutom lärarresurser är tillgång till elevhälsa och studie- och yrkesvägledning också av stor betydelse.

31 Skolinspektionen (2009) *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*. Övergripande granskningsrapport 2009:3, s. 26.

32 Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2009:15), s. 8.

33 Prop. 2009/10:165, s. 447f.

Enligt resonemanget ovan om den röda tråden spelar rektorn en viktig roll i nyanlända elevers möjligheter att nå skolframgång. Att skolans personal har erforderlig kompetens ingår i rektorns övergripande ansvar som pedagogisk ledare.³⁴ För verksamheten i språkintröduktion gäller att de lärare som arbetar med elevgruppen, förutom ämneskompetens, också behöver ha kunskaper om flerspråkighet och andraspråklärande eller ges möjlighet till kompetensutveckling inom området. Men detta kompetensbehov gäller även övriga lärare på gymnasieskolan eftersom de kommer att möta flera av eleverna, antingen under den tid eleverna går på språkintröduktion eller efteråt när de läser på ett nationellt program. Övergången mellan språkintröduktion och annan utbildning har stor betydelse för elevernas möjligheter att lyckas i sina studier. Därför är en bred kompetens kring språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt en nödvändighet på skolan, något som dessutom gagnar alla gymnasieskolans elever.

Även om språkintröduktion är en egen verksamhet är det viktigt att den är en integrerad del av den gymnasieskola den ingår i. Rent fysiskt är det lämpligt att språkintröduktion placeras inom den övriga verksamheten för att eleverna ska känna tillhörighet och delaktighet och kan ta del i gemensamma aktiviteter som elevråd, tema- och idrottsdagar, skollag i fotboll etc.

Ett annat sätt att verka för integrering kan vara att arbeta med mentorskap. Elever på de nationella programmen kan erbjudas att vara mentorer för eleverna på språkintröduktion och på detta sätt fungera som brobyggare. Om möjlighet finns kan det vara positivt med en mentor som talar samma språk som eleven när eleven önskar det. Ett annat sätt kan vara att språkintröduktion har en vänklass med vilken man samarbetar på olika sätt i skoluppgifter och redovisningar. Det bör i så fall ske med stöd av och under överinseende av lärare.

Lärargruppen

I organisationen av undervisningen är lärarnas kompetens en avgörande utgångspunkt. Utbildningen i språkintröduktion ska ha en tyngdpunkt i svenska språket, vilket kräver lärare med god kompetens i svenska som andraspråk. Samtidigt kan inte all språkutveckling ske inom ämnet svenska som andraspråk. En stor del av elevens språkinläring sker i ämnesundervisningen, det vill säga parallellt med kunskapsutvecklingen i de olika ämnena. Därför behöver även ämneslärarna i språkintröduktion ha kunskaper om andraspråksinläring och språkutvecklande arbetsätt inom ämnena. I internationell forskning om andraspråkselevers lärande lyfter man fram vikten av att alla lärare har en medvetenhet om vad som kännetecknar språket i det egna ämnet och att man gör eleverna uppmärksamma på detta. (se vidare under avsnittet *Undervisning och bedömning*).³⁵ Här kan lärarna i svenska som andraspråk fungera som resurser i diskussioner om språkliga krav i ämnet och hur man kan ge eleverna förutsättningar att nå dessa krav. Det är en stor utmaning för lärare och elever att arbeta med ett kognitivt krävande innehåll när eleverna ännu är i början av sin utveckling i det svenska språket. Även Skolverkets kommentarmaterial *Få syn på språket- Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen*³⁶ kan vara till hjälp här.

34 Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan, avsnitt 2.6 Rektorns ansvar.

35 Meltzer & Hamann (2005), i *Greppa språket*, Skolverket (2011), s. 13.

36 Skolverkets kommentarmaterial *Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk- och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen* (2012).

Enligt skollagen och gymnasieförordningen är huvudmannen skyldig att erbjuda eleverna i språkintröduktion undervisning i och studiehandledning på modersmålet.³⁷ Modersmåslärarna och studiehandledarna är en stor resurs i utbildningen. All modern forskning³⁸ om andraspråkslevers lärande visar att det är gynnsamt för andraspråkutvecklingen att ha ett starkt modersmål. Därför är det av största vikt att lärarna kartlägger vilket som är elevens starkaste språk. Det finns också starka belägg för att det är effektivt att arbeta med ett ämnesinnehåll, parallellt på sitt modersmål och på det nya språket³⁹. Tillgången till modersmålsundervisning och studiehandledning är alltså en betydelsefull fråga vid organiseringen av språkintröduktion.

Elevgruppen

Utbildningen i språkintröduktion ska utformas utifrån den enskilda elevens behov och förutsättningar. En strävan är därför att hitta en så elevnära organisation som möjligt för att erbjuda eleven bästa tänkbara utbildning. Samtidigt måste undervisningen organiseras utifrån de lärarresurser som är tillgängliga och vad som är möjligt att genomföra. Språkintröduktion vänder sig till en elevkategori som är oerhört heterogen vad gäller behov och förutsättningar. Att inom en och samma verksamhet ge en del elever alfabetiseringsundervisning samtidigt som andra elever ska få en ämnesundervisning på en hög språklig och kognitiv nivå ställer höga krav på kompetens och flexibilitet i organisationen. Att organisera elever i nivågrupper i vissa ämnen kan ibland vara nödvändigt för att undervisningen ska bli meningsfull för alla elever och för att arbetssituationen för lärarna ska bli hanterbar. En variant kan vara en kombination av större och mindre grupperingar där dessa sker efter behov utifrån det aktuella arbetsområdet.

Läs mer

• Axelsson, Monica, Lennartson-Hokkanen, Ingrid & Sellgren, Mariana (2002) *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat.*

• Få syn på språket – Ett kommentarmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen. (Skolverket)

• Greppa språket. (Skolverket)

37 15 kap. 19 § skollagen (2010:800) och 9 kap. 9 § gymnasieförordningen. Se även stödmaterialet s. 5.

38 Vetenskapsrådet *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (2012).

39 Se exempelvis Axelsson, Lennartson-Hokkanen & Sellgren *Den röda tråden* (2002).



Mottagande och kartläggning

Mottagande

I Skolverkets Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever⁴⁰ finns skrivningar gällande riktlinjer för mottagande. I mottagandet bör kommunen tillsammans med skolan ha riktlinjer och rutiner för hur detta ska ske (se nedanstående utdrag från aktuellt allmänt råd). Av kommentaren till det allmänna rådet framgår att det är viktigt att kommunens riktlinjer inte stannar på en administrativ nivå. Följden kan då bli att organisatoriska lösningar för det första mottagandet och den fortsatta introduktionen av nyanlända elever blir detsamma oavsett elevens individuella bakgrund och behov. Att utveckla kunskaper om och förståelse för olika parter roller samt tydliggöra ansvarsfördelningen inom kommunen kan förbättra skolornas mottagande och förbättra möjligheterna att en nyanländ elev så snart som möjligt ska kunna börja i skolan.⁴¹ Av det allmänna rådet framgår bland annat följande:

Kommunen bör

- ha riktlinjer för mottagande av nyanlända elever,
- se till att riktlinjerna är kända av skolans personal,
- se till att information om hur anmälan till skolan ska ske finns lätt tillgänglig för eleven och elevens vårdnadshavare.

Skolan bör

- ha rutiner för hur mottagandet ska gå till,
- så snart det är möjligt skapa goda och förtroendefulla relationer med elevens vårdnadshavare.

(Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever, s. 8)

⁴⁰ Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLF5 2009:15), s. 8.

⁴¹ *Ibid*, s. 10.

Vid den första kontakten med elev och vårdnadshavare skrivs eleven in i språkin-
troduktion. Detta möte har betydelse för hur de fortsatta kontakterna kommer att
gestalta sig.⁴² Det är därvid viktigt att i första hand låta vårdnadshavarna och deras
barn komma till tals för att ta del av deras tankar och förväntningar.⁴³ Således blir
det ett samtal där alla parter får komma till tals. Här sker en första kartläggning av
elevens bakgrund, tidigare erfarenheter och förväntningar inför skolstarten i Sverige.
Det kan finnas behov av flerspråkig personal eller tolk för att mötet ska bli ett samtal
och för att informationen ska gå fram på ett nyanserat sätt.

Utöver kommun och skola kan föreningar och frivilligorganisationer bidra till att
skapa ett så bra mottagande som möjligt för nyanlända. I rapporten *Samverkan vid
mottagande av nyanlända invandrare* ger Sveriges Kommuner och Landsting exem-
pel på hur samverkan mellan idéburna organisationer, kommuner och landsting ser
ut på olika orter i landet⁴⁴. Se även Skolverkets stödmaterial *Att främja nyanlända
elevers kunskapsutveckling*⁴⁵ där det ges exempel på hur olika kommuner kan främja
nyanländas kunskapsutveckling med fokus på samverkan, organisation och under-
visningens utformning och innehåll. När det gäller ensamkommande barn finns två
rapporter som kortfattat beskriver vilket ansvar olika myndigheter har:

- *Samarbete för ensamkommande barns bästa*⁴⁶
- *Ett gemensamt ansvar för ensamkommande barn och ungdomar*⁴⁷

Sveriges kommuner och Landsting har även en webbsida med information om mot-
tagande av ensamkommande barn och ungdomar.⁴⁸ Se även Skolverkets stödmate-
rial: *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling*. I materialet ges exempel på hur
olika kommuner kan främja nyanländas kunskapsutveckling med fokus på samver-
kan, organisation och undervisningens utformning och innehåll.

Kartläggning

För att undervisningen ska kunna anpassas till elevens tidigare kunskaper behöver
en pedagogisk kartläggning av elevens erfarenheter av och kunskaper i alla ämnen
göras.⁴⁹ Vidare är det av vikt att det individuella stöd och den undervisning eleven
får planeras och utgår från elevens kunskaper och styrkor och inte i första hand
fokuserar på elevens eventuellt bristande förmåga.⁵⁰ Skolinspektionens rapport om
nyanlända⁵¹ visar att skolorna generellt behöver genomföra mera omfattande och
grundligare kartläggningar för att de verkligen ska vara ett underlag som fångar ”hela
eleven”. En kartläggning kan därför inte begränsas till elevens kunskaper i och på
svenska. När eleven har möjlighet att använda sitt modersmål i kartläggningen är
möjligheten större att visa kunskaper och förmågor på ett fördjupat sätt. Här har
huvudmannen ett ansvar att se till att flerspråkig personal finns att tillgå.

42 Ibid, s. 8.

43 Ibid, s. 8.

44 Sveriges Kommuner och Landsting, *Samverkan vid mottagande av nyanlända invandrare* (2010).

45 Skolverkets stödmaterial *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling* (2012).

46 Migrationsverket *Samarbete för ensamkommande barns bästa* (2010).

47 Migrationsverket m.fl. *Ett gemensamt ansvar för ensamkommande barn och ungdomar* (2011).

48 <http://ensamkommandebarn.skl.se/>

49 Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLFS 2009:15), s. 12.

50 Ibid.

51 Skolinspektionen (2009) *Utbildning för nyanlända elever – rätten till en god utbildning i en trygg miljö*.
Övergripande granskningsrapport 2009:3, s. 7.

Kartläggning i denna bemärkelse innebär ett omfattande arbete som genomförs på ett brett sätt med hjälp av de olika resurser man har att tillgå i form av lärare i olika ämnen, modersmåls lärare, studie- och yrkesvägledare och tolk. Enligt Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* kan kartläggning inte ske vid något enstaka tillfälle utan måste genomföras stegvis.⁵² Både elev och lärare behöver tid för att eleven ska kunna visa sina kunskaper och för att skolan ska kunna dokumentera dem. Kartläggning sker alltså både i enskilda samtal mellan elev och berörda lärare, och som en integrerad del av undervisningen.

Kartläggningen kan liknas vid ett stort pussel som läggs bit för bit gemensamt av elev och lärare. I gengäld kan den ge en mycket god grund för lärares och elevers fortsatta arbete inom språkintröduktion. Även om alla lärare är involverade i kartläggningen kan det vara effektivt att utse någon av lärarna, kanske en lärare i svenska som andraspråk, att ha det övergripande ansvaret för att sammanställa och förmedla en helhetsbild av elevens kunskapsläge.

FÖRSTA STEGET

Inledningsvis kan kartläggningen fokusera på elevens bakgrund, erfarenheter och förväntningar. Här kan det komma fram att eleven gått flera år i skolan i ursprungslandet. Detta säger dock inte alltid så mycket om vilka faktiska kunskaper eleven har utan måste följas upp vid kommande kartläggningstillfällen.

Vidare bör elevens kunskaper i modersmålet, i svenska och i andra språk kartläggas, se sid 35. Kunskaper kan innefatta både muntliga färdigheter och läs- och skrivfärdigheter. En sådan första kartläggning kan ske för att få en första bild av elevens förutsättningar och förväntningar.

När skolan kartlägger kunskaper i modersmålet och i svenska kan det vara bra att i ett tidigt skede få syn på hur djupa elevens kunskaper i språken är. Att eleven har en god kommunikativ förmåga i vardagsnära, här-och-nu-situationer innebär inte alltid att hon eller han har ett fungerande skolspråk, det vill säga ett språk som gör det möjligt att utan större hinder ta till sig skolans undervisning (se vidare under avsnittet *Flerspråkighet och andraspråksinläring*). Med andra ord måste kartläggningen kunna ge information om både elevens vardagsspråk och skolspråk, såväl i svenska som i modersmålet. En elev kan ha flera modersmål eller förstaspråk, där ett av språken kan vara ett starkare "skolspråk". För en annan elev kan andraspråket vara hans eller hennes starkaste skolspråk. Ett exempel kan vara en syriansk elev som använder syrianska främst i informella sammanhang medan hans eller hennes studier skett på arabiska.

Vid ett första kartläggningssamtal kan skolan undersöka på vilka sätt eleven har lärt tidigare. Denna information kan bli till stor nytta för de undervisande lärarna och utgöra en utgångspunkt för att förklara och diskutera hur undervisningen i språkintröduktion kan gå till och vilka förväntningar som skolan och lärarna har på eleverna.

Eleven måste också ges möjlighet att visa sina kunskaper och förmågor även om hon eller han inte alla gånger har utvecklat dem inom skolan. En elev som exempelvis har arbetat med försäljning kan genom det ha utvecklat kunskaper i och sätt att tänka om matematik. Kartläggningen kan ge en första bild av vilka kunskaper eleven kan tänkas ha i olika ämnen och på så sätt ge underlag för vilka ämnen som kan vara lämpliga att kartlägga i ett nästa skede.

52 Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLFS 2009:15) s. 12–13.

DEN INDIVIDUELLA STUDIEPLANEN⁵³

För utbildning i språkintröduktion gäller att det för varje elev ska upprättas en individuell studieplan.⁵⁴ Det bör ske redan i ett tidigt skede av kartläggningen. Den individuella studieplanen bör utformas på ett sådant sätt att eleven och vårdnadshavaren känner delaktighet i dokumentet och att den ger eleven möjligheter att ta ansvar för sitt lärande. En förutsättning som finns för delaktighet är att läraren informerar om språkintröduktion och gymnasieskolan samt om de riktlinjer för undervisningen som finns i gymnasieskolans läroplan.⁵⁵

Själva utformningen av den individuella studieplanen kan ske på olika sätt men vissa aspekter bör ingå. En mer övergripande beskrivning av elevens långsiktiga mål med sin utbildning bör finnas med. Den kan innehålla dels elevens mål med studierna inom språkintröduktion, dels elevens mål i ett längre perspektiv. I de fall då studierna i språkintröduktion kombineras med andra insatser som är gynnsamma för elevens kunskapsutveckling, exempelvis praktik eller utbildning i svenska för invandrare, ska detta också framgå av studieplanen.⁵⁶ Vidare bör det för varje ämne som eleven läser finnas beskrivningar av elevens mål på kort sikt och på längre sikt. Med tanke på att kunskapskraven i många fall kan kännas avlägsna är det lämpligt att lärare och elev tillsammans formulerar delmål på vägen och planerar hur dessa ska uppnås och när de ska vara uppnådda. På så sätt kan eleven och läraren få bekräftat att eleven gör framsteg på vägen. Om man inte arbetar med delmål finns en risk att utvärderingen av elevens arbete och resultat stannar vid ett konstaterande om att eleven ”inte uppnått kunskapskraven”, vilket kan påverka elevens motivation på ett negativt sätt.

I den individuella studieplanen kan läraren dels dokumentera elevens utveckling i förhållande till uppsatta mål och kunskapskrav, dels, tillsammans med eleven, formulera nästa steg i planeringen för elevens fortsatta arbete mot målen. I takt med att elevens kunskaper blir tydligare kartlagda genom undervisningen, justeras och revideras studieplanen och blir allt utförligare.

Om det vid ett första möte med eleven blir tydligt att specialpedagogiska- och eller hälsovårdande insatser behövs så lämnas ärendet vidare till rektor som beslutar om dessa. Se 3 kap. 8 § i skollagen gällande barns och elevers utveckling mot målen. Om man skriver in känslig information i studieplanen kan den informationen behöva sekretessbeläggas innan studieplanen kan lämnas ut.

NÄSTA STEG

Kartläggningen fortsätter sedan, ämne för ämne, och sker kontinuerligt i och parallellt med undervisningen. I kartläggningen ska utgångspunkten vara de kunskaper och förmågor som eleven enligt kursplaner, och i förekommande fall ämnesplaner, ska utveckla. Enligt *allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* innebär en kartläggning av elevens kunskaper i ett ämne att hans eller hennes förståelse av begrepp och förmåga till problemlösning inom ämnet kartläggs. I detta arbete gäller att ta hänsyn till elevens referensramar så att eleven inte misslyckas att visa sin förmåga på grund av att kontexten inte är bekant.

53 Skolverkets stödmaterial *Den individuella studieplanen i gymnasieskolan*.

54 17 kap. 7 § skollagen.

55 Skolverkets informationsmaterial Kort om den svenska gymnasieskolan vänder sig till elever och vårdnadshavare och presenterar programmen, behörighetskrav, betygsskalan med mera. Materialet finns i dagsläget översatt till sexton språk och finns att beställa eller ladda ner från Skolverkets webbplats.

56 1 kap. 7 § gymnasieförordningen.

PRÖVNING

I de fall då det vid en inskrivning eller efter en kartläggning framkommer att eleven har så goda kunskaper i ett ämne att de motsvarar kursplanens eller ämnesplanens kunskapskrav, kan eleven göra en prövning i ämnet eller kursen. Att få sina kunskaper erkända och bedömda i ett eller flera ämnen, även om man inte behärskar det svenska språket, kan vara en viktig bekräftelse på att det man kan har ett värde. Bestämmelserna kring prövning finns i skollagen.⁵⁷ En elev kan av rektorn få betyg E i ett ämne eller en kurs om eleven kan uppvisa betyg, intyg eller liknande där det framgår att eleven genom studier i utlandet eller på annat sätt förvärvat sådana kunskaper som behövs för betyget E och att kursen anordnas vid skolenheten.⁵⁸

Om eleven får grundskolebetyg i ämnet kan hon eller han fortsätta sina studier i ämnet på gymnasial nivå. Detta kan ske inom språkintröduktion men det kan också vara möjligt för eleven att läsa ämnet inom ett nationellt program.

MATERIAL FÖR KARTLÄGGNING

Flera av de stödmaterial som Skolverket tagit fram om bedömning kan användas på olika sätt för kartläggning. I avsnittet *Undervisning och bedömning* presenteras flera av de bedömningsstöd som finns att tillgå, hur de kan användas och hur de kompletterar varandra.

Läs mer

- Skolverket (2008) Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever.
- Sveriges Kommuner och Landsting (2010) Samverkan vid mottagande av nyanlända invandrare.
- Migrationsverket (2010) Samarbeta för ensamkommande barns bästa.
- Migrationsverket m.fl. (2012) Ett gemensamt ansvar för ensamkommande barn och ungdomar.

57 10 kap. 23 § skollagen. 15 kap. 28§.

58 8 kap. 27 § gymnasieförordningen.



Flerspråkighet och andraspråksinläring

Andraspråksinläring och andraspråksutveckling

Att lära sig ett andraspråk skiljer sig i flera avseenden från att lära sig ett förstaspråk. När det lilla barnet lär sig sitt förstaspråk utvecklas barnet kognitivt samtidigt med språkinläringen. Däremot har andraspråksinläraren nått en viss kognitiv mognadsgrad när inläringen av andraspråket påbörjas.⁵⁹ Ungdomar som går språkintrouktion har redan en kognitiv mognad och oftast ett väl fungerande språk, sitt modersmål, och har därmed en kunskap om språk och språkanvändning som de kan dra nytta av i arbetet med att lära sig och vidareutveckla svenska som sitt andraspråk. Eleverna har också en omfattande omvärldskunskap vilket är en stor fördel eftersom en del av de grundläggande begreppen inom olika ämnesområden redan är kända. Om eleven har en gedigen skolbakgrund med sig kan det också innebära att kunskaper och begrepp redan är etablerade på modersmålet och i vissa sammanhang kan det därför handla om att få nya språkliga benämningar och språkanvändningsmönster för redan etablerad kunskap.⁶⁰

En faktor som också i större utsträckning skiljer andraspråksinläring från förstaspråksinläring är tiden det tar att lära sig språket. Här kommer motivation och faktorer hos den enskilda inläraren att spela större roll än vad det gör vid förstaspråksinläring. Det man kan tala om som ”slutlig” behärskningsnivå varierar också i högre grad hos andraspråksinlärare än hos förstaspråksinlärare eftersom förstaspråksinlärare når en mer likartad nivå med avseende på till exempel idiomatiskt uttal, ett varierat ordförråd, ordböjning, satsbindning och en situationsanpassning av språket.⁶¹

Eftersom andraspråksinläring i hög grad påverkas av faktorer som ligger hos den enskilda individen och den specifika situationen, spelar tillgång till en stimulerande undervisning och skolsituation en betydande roll för individens fortsatta språkutveckling och fortsatta lärande.⁶²

59 Håkansson (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

60 Hyltenstam (2007) s. 55.

61 Håkansson (2003) *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.

62 Lindberg (2005) s. 85.

Tidsaspekten

Att på andraspråket nå en funktionell språkbehärskning som räcker för vardaglig, muntlig interaktion brukar gå relativt fort, ungefär ett till två år. Därefter klarar inläraren ofta vanliga situationer hon eller han ställs inför, inklusive enklare skriv- och läsuppgifter, både i ett skolsammanhang och i övrigt samhällsliv. Däremot krävs det en annan språkbehärskning för att tillgodogöra sig kunskaper i skolans alla ämnen och för att på både adekvata och varierande sätt kunna visa dessa kunskaper genom skolären.⁶³

Om man ska besvara frågan hur lång tid det tar att lära sig ett andraspråk behöver man först specificera vilken typ av språkförmåga man talar om. Man skiljer på typer av språkförmåga genom att tala om språkets bas respektive språkets utbyggnad. Basen är den grundläggande språkbehärskningen som varje barn tillägnar sig i sitt modersmål. Hela ljudsystemet och det mesta av språkets grammatiska strukturer har barnet lärt sig redan vid fyra till fem års ålder.⁶⁴ Även grundreglerna för strukturer i ett samtal och textstruktur i framför allt berättande text behärskar ett barn som är sex till sju år.⁶⁵ Under skolåren fortskrider den språkliga behärskningen genom att utbyggnaden utvecklas, något som också i olika grad fortsätter genom hela livet i och med en större språklig repertoar, till exempel en större stilistisk variation med hjälp av grammatiska former och ett växande ordförråd. Vad gäller basordförrådet så kan ett barn vid skolstart cirka 8 000–10 000 ord på sitt modersmål, under förutsättning att barnet har vuxit upp i en miljö där språket dominerar i omgivningen. Genom skolåren ökar sedan ordförrådet med i genomsnitt 3 000 ord per år vilket till stor del sker genom de nya ämneskunskaper som barnet dagligen erövrar. Detta förhållande är en viktig aspekt för en elev som kommer till Sverige efter skolstartsålder eftersom den språkliga basen i svenska därmed inte är byggd. Oavsett när eleven påbörjar sin skolgång i svensk skola innebär det att hon eller han måste arbeta parallellt med att utveckla både bas och utbyggnad för att kunna tillgodogöra sig undervisningen och utveckla ämneskunskaper vidare. För nyanlända elever är det därför viktigt med en undervisning där ett medvetet och mycket explicit arbete med att bygga både bas och utbyggnad pågår. En schematisk bild av hur barnets språkliga bas och utbyggnad utvecklas vid inläring av modersmålet respektive andraspråk illustreras i figur 3. Att nå den språkbehärskning som krävs för kunskapsutveckling i skolämnen kan enligt forskningen ta flera år⁶⁶ och ställer därför höga krav både på undervisande lärare och på elevens arbetsinsatser. Utbyggnaden måste utvecklas på en åldersadekvat och kunskapsmässigt relevant nivå. Samtidigt måste de aspekter av språket som ingår i basen grundläggas stabilt för att möjliggöra en djup och bred förståelse av de begrepp som i ämnesundervisning ofta packas in i en mer abstrakt och teknisk språkdräkt.⁶⁷

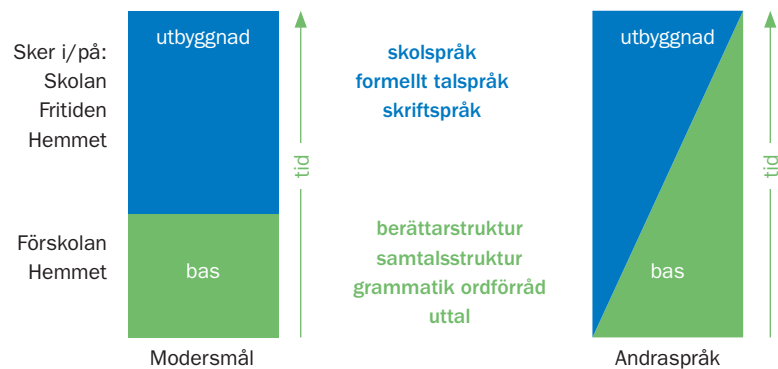
63 Lindberg (2007) s. 83.

64 Hyltenstam (2007) *Modersmål och svenska som andraspråk I: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, s. 48.

65 Viberg (1996) *Andraspråksinläring i olika åldrar*, s. 63.

66 Thomas, W.P. & Collier, V.P. (1997) *School effectiveness for language minority students*. National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) Resource Collection Series, No. 9, December 1997, s.33.

67 Lindberg 2011, s. 17.



Figur 3. Utveckling av bas och utbyggnad. Fritt efter Bergman & Abrahamsson (2004), s. 600; Olofsson & Sjöqvist (u.u.).

Kommunikativ språkförmåga

Vad innebär det att kunna ett språk? Vad ingår i det som kallas kommunikativ språkförmåga eller kommunikativ kompetens? Det innebär mycket mer än att bara klara av enklare muntlig vardagskommunikation.

Det kan vara svårt att inse hur mycket som ingår i begreppet språkbehärskning – det vill säga att *kunna* ett språk. I en av de modeller som beskriver den kommunikativa språkförmågan ingår tre centrala komponenter.⁶⁸ Den första delen är den *organisatoriska kompetensen* som handlar om språkets formella sida där lexikal, fonologisk och grammatisk kompetens ingår, vilket innebär att veta vad ord betyder, hur de uttalas och hur de böjs. Till detta läggs textuell kompetens som handlar om att kunna sätta ihop de språkliga delarna till satser, meningar och längre sammanhängande text, det vill säga språkets organisation och struktur. Den andra delen är *pragmatisk kompetens*, det vill säga att kunna använda språket på ett funktionellt sätt i relation till syfte och mottagare. Det kan exempelvis handla om hur man i olika situationer ber om saker, ber om ursäkt, lovar något, uttrycker känslor och hur man påbörjar, för och avslutar olika typer av samtal. Den tredje delen benämns *strategisk kompetens* och innefattar hur man kan samordna alla delarna och välja det mest effektiva och funktionella sättet att använda språket i en viss situation.⁶⁹

68 Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) (2005) *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag/Stockholms universitets förlag, s. 14.

69 Abrahamsson, T. & Bergman, P. (red.) (2005) *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag/Stockholms universitets förlag, s. 14.



Figur 4. Kommunikativ språkförmåga. Fritt efter Bachmann & Palmer 1996 i Lindberg 1999.

Denna modell används ofta när man talar om vad kommunikativ språkförmåga innefattar och som utgångspunkt för bedömning av språkförmåga. Det finns även andra modeller och beskrivningar av kommunikativ språkförmåga som i större utsträckning används som utgångspunkt för planering av undervisning.⁷⁰

Vardagspråk och skolspråk

Ett annat sätt att beskriva olika typer av språkbehärskning kan ske med hjälp av begreppen vardagspråk och skolspråk. Dessa används för att tydliggöra de språkliga krav som ställs på eleverna i skolans ämnesundervisning. Det är en beskrivning som har sitt ursprung i den funktionella grammatiken, där också den australiska genre-teorin och genrepedagogiken har sin teoretiska förankring.⁷¹ Språkbehärskning ses här som ett kontinuum mellan två poler där den ena utgörs av vardagsrelaterade register och den andra av skolrelaterade register. Vardagsspråkets register räcker för att tillägna sig vardagskunskap och för att interagera i vardagliga sammanhang vilket också alla barn oavsett bakgrund har erfarenhet av. Det är ett språkbruk för spontana samtal och samvaro om konkreta saker där mycket är givet i den specifika situationen och där dialogen gör det möjligt att ställa frågor, bekräfta eller förtydliga. Men för att ta till sig kunskaper i skolan krävs andra språkliga repertoarer och man talar då i stället om ett skolrelaterat språk. Det karakteriseras av att vara monologiskt, distanserat, mer skriftspråkligt, formellt, abstrakt och tekniskt vilket gör att det blir informationstätt och betydligt mer fjärrmat från här-och-nu.⁷²

Skolspråket kan ytterligare specificeras genom att det också finns språkliga särdrag för språkanvändningen inom varje enskilt ämne.⁷³ Det ämnesspecifika språket bär respektive ämnesinnehåll vilket gör att det inte går att skilja ämneskunskaper från det specifika språkbruk som kännetecknar ämnet i sig. Genom forskning är kännedomen om vad som kännetecknar språket i till exempel naturvetenskapliga ämnen, matematik eller historia relativt stor. Det handlar om graden av abstraktion och

70 Se exempelvis Celce-Murcia (2008).

71 Halliday & Matthiessen (2004), Martin (1999).

72 Lindberg (2007); Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd (2010).

73 Se t.ex. Lindberg (2011); Nygård Larsson (2011).

teknikalitet, men också om på vilka sätt de texter som är mest typiska och vanligt förekommande i respektive ämne är uppbyggda och vilken struktur de följer. I en studie av läromedelstexters abstraktionsgrad i ämnena svenska och samhällsorienterande respektive naturorienterande ämnen visade det sig att det skilde sig åt både mellan ämnen och skolår (årskurs 5 och 8 i grundskolan samt år 2 i gymnasieskolan). Som väntat är graden av abstraktion generellt högre i texter skrivna för senare skolår och likaså skiljer det sig åt mellan ämnena på så sätt att det är lägst grad av generalitet och abstraktion i ämnestexterna i svenska och högst grad i de naturvetenskapliga texterna.⁷⁴ Detta visar sig i en analys av vad texterna handlar om och vad orden refererar till. I svenskämnet är referenterna ofta specifika, konkreta personer eller föremål som eleven kan relatera till, exempelvis *hennes vänner* och *ett smutsigt rum*. I samhällsorienterande ämnen kan det handla om politiska begrepp som *partibildning* och *demokrati*, medan referenterna i naturorienterande ämnen är fenomen som exempelvis *elektricitet*, *motstånd* och *kemiska reaktioner*.⁷⁵

På samma sätt som förstaspråksinläring och andraspråksinläring skiljer sig åt är det också en skillnad mellan hur vardagsspråket och ett mer skolrelaterat språk utvecklas. Medan vardagsspråket utvecklas mer ”naturligt” i interaktion med andra så måste skolspråket synliggöras genom en explicit undervisning om det språk som används inom ämnet. Det är därför viktigt att respektive lärare har en medvetenhet om vad som är utmärkande för språket i sitt eget ämne och att det handlar om mer än bara de tekniska och abstrakta ord som tillhör ämnesområdets centrala begrepp. Det handlar också om vilka textgenrer som är vanliga i ämnesundervisningen och om hur hela texter skrivs och hänger ihop. Dessutom måste eleverna göras medvetna om att ord kan ha olika betydelse inom olika ämnesområden. Ord som *rymmer*, *volym* och *axel* har en betydelse i vardagliga sammanhang och en helt annan i matematikämnet.⁷⁶ För en elev som är nyanländ är alla de här aspekterna av skolans språkbruk en stor utmaning. Det är viktigt att det muntliga vardagsspråket inte ligger till grund för bedömning av elevens hela språkbehärskning och möjligheter att använda svenskan som ett verktyg för skolkunskap.

Språkets roll i kunskapsutvecklingen

I och med skolreformerna 2011 har språkets betydelse för lärandet i skolans ämnen lyfts fram på ett tydligare sätt än tidigare. Se Skolverkets kommentarmaterial – *Få syn på språket*⁷⁷. I till exempel kursplanernas och ämnesplanernas syfte, centrala innehåll och kunskapskrav för respektive ämne och kurs omnämns ofta språkfunktioner och olika texttyper. Även om benämningen genre inte används är det bland annat australiensisk genre teori och genrepedagogik som satt spår i de nya kurs- och ämnesplanerna. I kommentarmaterialet till grundskolans kursplan i svenska som andraspråk hänvisas till att ”skolspråk” är det språk som krävs för att utveckla olika förmågor i skolans ämnen. Exempel på sådana förmågor i andra ämnen är att:

- använda kunskaper i biologi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör hälsa, naturbruk och ekologisk hållbarhet (biologi)

⁷⁴ Edling (2006).

⁷⁵ Edling (2006).

⁷⁶ Myndigheten för skolutveckling (2008).

⁷⁷ Skolverkets kommentarmaterial *Få syn på språket* (2012).

- använda biologins begrepp, modeller och teorier för att beskriva och förklara biologiska samband i människokroppen, naturen och samhället (biologi)
- använda historiska begrepp för att analysera hur historisk kunskap ordnas, skapas och används (historia)
- resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar utifrån etiska begrepp och modeller (religionskunskap)
- uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv (samhällskunskap)
- analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp (slöjd)
- värdera konsekvenser av olika teknikval för individ, samhälle och miljö (teknik)
- använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och slutsatser (matematik)
- utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift, samt att anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang (svenska som andraspråk).

Bland de språkfunktioner som är centrala i olika ämnens kunskapskrav återfinns till exempel *beskriva, förklara, visa på samband, generalisera, visa på mönster, diskutera, framföra och bemöta åsikter, föra resonemang om orsaker och konsekvenser, återge, motivera sitt resonemang, uttrycka och värdera olika ståndpunkter* och *redogöra för frågeställningar och slutsatser*. I flera av kursplanerna och ämnesplanerna tydliggörs också explicit vilka olika slags texter eleven ska kunna använda sig av. Centralt innehåll i svenska som andraspråk är berättande, beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter. I de naturorienterade ämnena finns instruktioner och skriftliga rapporter (bi, fy, ke) och i kunskapskraven i årskurs 6 respektive 9 nämns uttryckligen att eleven ska kunna *skapa texter*. För de olika betygen i årskurs 9 graderas detta på följande sätt: *skapa enkla texter, utvecklade texter* och *välutvecklade texter*. Språkinstruktionen måste ha fokus på dessa aspekter för att eleverna ska utveckla sitt svenska språk så att det fungerar som verktyg för kunskapsinhämtning i alla ämnen, vilket är nödvändigt för att eleven ska kunna gå vidare till andra utbildningssammanhang.

Alla lärares ansvar för språkutvecklingen

I gymnasieskolans läroplan betonas skolans ansvar för att förtrogenhet med ”det svenska språket ska befästas genom undervisningen i många av skolans ämnen”⁷⁸. Denna skrivning visar att ansvaret för den enskilda elevens språkutveckling i svenska delas av alla de undervisande lärare eleven möter. Ytterligare en riktlinje för lärare är att arbetet ska organiseras och genomföras ”så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling”⁷⁹, något som eleven måste få ägna sig åt oavsett ämne eller språk- och kunskapsnivå.

Med tanke på den mångfald av elever som går i skolan idag, ställs det höga krav på alla lärare. Arbetet med elever med skiftande språklig och kulturell bakgrund är därför inte heller ett ansvar enbart för skolans språklärare eller för lärarna i språk-

78 Förordning (SKOLFS 2011:144) om läroplan för gymnasieskolan, avsnitt 1.

79 Läroplan för grundskolan, avsnitt 2.2, s. 14.

introduktion.⁸⁰ Det är ett ansvar som delas av alla lärare även efter att eleven påbörjat ett annat program. Arbetssätt som förenar kunskapsutveckling och språkutveckling är lärarnas gemensamma ansvar i all undervisning. Det är än mer tydligt i dag eftersom forskning har gett stor kunskap om varje ämnes specifika språk och textgenrens betydelse för kunskapsutveckling.⁸¹

Flerspråkighet som en resurs

Eftersom man lär bäst på det språk som man fullt ut behärskar och förstår, är det bästa för många nyanlända elever att under en tidsperiod få fortsätta sin kunskapsutveckling på modersmålet – åtminstone tills det svenska språket fungerar som ett verktyg för lärande.⁸² En förutsättning är att modersmålet är elevens starkaste språk d.v.s. det språk som eleven har utvecklat sina läs- och skrivfärdigheter i. Ett konkret exempel skulle kunna vara den pojke som hemma talar punjabi men som har fötts och hela sitt liv gått i skola i Italien och fått sina läs- och skrivfärdigheter på italienska. Familjen flyttar till Sverige och då bör studiehandledningen för pojken ske på italienska. Modersmål och elevens starkaste språk behöver inte alltid vara detsamma. Modersmålet eller elevens starkaste språk är således en viktig resurs i undervisningen och något som kan användas genom de möjligheter som flerspråkiga lärare, modersmålslärare och till exempel internet erbjuder. En flerspråkig internetresurs är Skolverkets webbplats Tema Modersmål⁸³, som riktar sig till både elever och lärare. Där finns information på en mängd olika språk och länkar till olika hjälpmedel, såsom lexikon, bild- och animationsteman, och verktyg att konvertera olika skriftspråk vid eget skrivande. Dessutom finns sammanställningar av matematikbegrepp på 21 språk och webbmatematik med samma uppgifter och förklaringar på både svenska och ett annat språk.

Läs mer

- Hyltenstam, Kenneth (2007) Modersmål och svenska som andraspråk I: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet.
- Magnusson, Ulrika (2008) Språk i ämnet.
- SAF & Lärarförbundet (2011) Forskning om undervisning och lärande, nr 6/2011: art iklar av bland annat Inger Lindberg och Pia Nygård Larsson.
- Vetenskapsrådet (2012) Flerspråkighet. En forskningsöversikt. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.

80 Lindberg (2007)Skolinspektionen (2010)Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska. Rapport 2010:16, s. 8 och Lindberg (2009) I det nya mångspråkiga Sverige I: Utbildning och demokrati. Vol 18, nr 2. Tema: Flerspråkighet, s. 20.

81 Se exempelvis Axelsson & Magnusson i Vetenskapsrådet (2012) Flerspråkighet. En forskningsöversikt.

82 Hyltenstam (2007).

83 www.modersmal.skolverket.se



Undervisning och bedömning

Resursperspektiv och höga förväntningar

Attityder och förväntningar som eleverna möter i sin studiemiljö är avgörande för hur deras språk- och kunskapsutveckling kommer att fortgå.⁸⁴ I Skolinspektionens kvalitetsgranskning med särskilt fokus på språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska⁸⁵ betonas betydelsen av att lärarna och skolan har höga förväntningar på eleverna. Som första punkt bland de viktigaste åtgärderna för att ge eleverna optimala förutsättningar att nå de nationella målen anges att i högre utsträckning ”ha höga förväntningar och utmana de flerspråkiga barnen i deras lärande”.⁸⁶

I ett första skede är det av stor vikt att de kunskaper och erfarenheter som eleverna redan har med sig synliggörs genom en grundlig kartläggning. Det är också den som är utgångspunkt för vidare planering av skolarbetet. Kartläggningen av elevens befintliga kunskaper är också av vikt för att stärka elevens självbild och även andras syn på henne eller honom som en kunnig och kompetent person med alla möjligheter att utvecklas vidare. Det finns ofta en hög grad av motivation hos elever som kommit till Sverige under de år som motsvarar ”högstadietålder”, eftersom de relativt snabbt vill få tillträde till nästa steg i sin utbildning.

För att elever som går språkinträdning ska få möjligheter att gå vidare i snabb takt både med sin språkutveckling och med sin kunskapsutveckling, behöver samtliga lärare utmana eleven i skolarbetet med en undervisning som har fokus på det svenska språket. Varje elev får utmanas utifrån sina förutsättningar och behov. Undervisningen kan ha fokus både på de språkliga och på de kunskapsmässiga behov eleven har. Därför gäller att planera för olika former av språklig stöttning som i sin tur gör det möjligt för eleverna att ge uttryck för avancerade tankar och ämneskunskaper. Med kunskap om elevens språkliga och kunskapsmässiga nivå finns förutsättningar att i undervisningen visa förväntningar på elevens fortsatta lärande. Den lärare som är väl bekant med elevens språkliga och kunskapsmässiga nivå kan också utmana eleven kognitivt på rätt nivå för att lärandet hela tiden ska fortskrida.

84 Thomas & Collier (1997), s.51.

85 Skolinspektionen (2010), s.8.

86 Skolinspektionen (2010), s.8.

Planering och genomförande av undervisningen

Planeringen och genomförandet av undervisningen i språkintröduktion tar sin utgångspunkt i kursplanen i svenska som andraspråk: dess syfte, centrala innehåll samt de kunskapskrav som är kopplade till ämnet/kursplanen. För att få ökad förståelse för kursplanen finns också ett kommentarmaterial till denna, vilket ger en bredare och fördjupad förståelse för tankarna bakom kursplanens skrivningar.⁸⁷ Kärnan i undervisningen handlar om att utveckla språket så att det räcker för all form av kommunikation och fungerar för att tänka och lära även under den tid då eleven håller på att utveckla sitt språk. Det är en bra utgångspunkt om arbetet utgår från ett innehåll som engagerar och berör för att motivera till språkanvändning och språklärande.

Genom att eleverna i språkintröduktion även ska ges möjlighet att läsa fler grundskoleämnen och gymnasiekurser är det värt att notera att många av de förmågor som är formulerade i de olika ämnenas kursplaner till stor del tangerar varandra. Utifrån det kan också undervisningen i svenska som andraspråk ha fokus på vissa av dessa likartade förmågor. Undervisningen kan utgå från de språkliga resurser som krävs för att utveckla de förmågor som är kopplade till respektive ämne och kursplan. Värt att diskutera och ringa in är till exempel vilket språkbruk som krävs för att en elev, inom ett visst arbetsområde, ska lyckas med att:

- ”använda biologins begrepp, modeller och teorier för **att beskriva och förklara** biologiska samband i människokroppen, naturen och samhället” (Utdrag ur kursplanen för biologi.)
- ”använda fysikens begrepp, modeller och teorier för **att beskriva och förklara** fysikaliska samband i naturen och samhället” (Utdrag ur kursplanen för fysik.)
- ”samarbeta och **kommunicera** med andra samt **att använda begrepp och uttryck** som är relevanta för ämnesområdet” (Utdrag ur ämnesplanen för fordonsteknik.)
- ”**kommunicera** matematiska tankegångar **muntligt, skriftligt** och i handling” (Utdrag ur ämnesplanen för matematik.)

I skrivningar om förmågor som ska utvecklas i de samhällsorienterande ämnena återkommer formuleringarna *analysera, värdera, kritiskt granska, tolka och värdera, reflektera över* samt *resonera och argumentera*. Här kan lärargruppen ägna gemensam tid till att diskutera vilken kommunikativ språkförmåga dessa förmågor förutsätter. Vad ingår här i ett mer generellt, övergripande skolspråk och vad tillhör ett mer ämnesrelaterat språkbruk i respektive ämne, det vill säga geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap? Genom att undervisningen i svenska som andraspråk ska tydliggöra ”att olika typer av texter använder olika typer av ord och begrepp”⁸⁸, kan det vara relevant att arbeta med olika slags texter i relation till andra ämnen även inom undervisningen i svenska som andraspråk. Det innebär att innehållet till stor del också kommer att kunna vara kopplat till skolans övriga ämnen. Likaså kommer fler lärare att undervisa eleverna i sina respektive ämnen och kunna samarbeta sinsemellan.

I en översikt av nordamerikansk forskning gällande framgångsfaktorer för flerspråkiga elevers lärande har ett fokus varit i vilken grad eleverna utvecklar sin förmåga till läsning och skrivande på en mer ”akademisk” nivå samt deras kunskaper i ämnesun-

87 Skolverket *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk* (2011).

88 *Kommentarmaterial till svenska som andraspråk* (2011), 22.

dervisningen.⁸⁹ Några av de former av undervisningspraktik som visat sig speciellt framgångsrika är att läraren betonar tankemässigt krävande uppgifter, att läraren känner till och kan analysera språket i sitt eget ämne, att läraren fokuserar på en medveten utveckling av ordförrådet i ämnet, samt att läraren förstår vilka texter som är ämnestypiska och vad som kännetecknar dem.⁹⁰ Flera av dessa aspekter återfinns också i de avsnitt som här följer.

SAMARBETE MELLAN LÄRARE

Med tanke på de behov och förutsättningar som elever i språkintröduktion har är det svårt att tänka sig att en enskild språklärare tar ansvar för allt det språkarbete som krävs i undervisningen. Ett samarbete mellan de undervisande lärarna, där lärarna tillsammans planerar undervisningen, utvärderar och planerar vidare, kan därför vara positivt för elevens språkutveckling. I det arbetet får läraren i svenska som andraspråk en central roll men det kan även avse ett nära samarbete mellan läraren i svenska som andraspråk, modersmålslärarna, studiehandledarna och ämneslärarna.

Utgångspunkterna i det gemensamma arbetet kan vara frågor kring vad som gagnar elevernas lärande på bästa sätt. Två centrala frågor att utgå från kan vara:

- Hur främjar undervisningen att varje elev utifrån sina förutsättningar och behov kan komma vidare i sin språk- och kunskapsutveckling?
- Hur arbetar varje lärare med språkliga aspekter så att språket i sig inte blir ett hinder för elevens utveckling? Se Skolverkets kommentarmaterial: *Få syn på språket*⁹¹.

Här kan gemensamma diskussioner i lärargruppen synliggöra hur vissa moment kan delas upp eller överlappa varandra i syfte att främja lärandet över ämnesgränserna.

När lärargruppen enats om ämnesområde, identifierat kunskapskrav, centralt innehåll och bestämt övergripande arbetsätt, kan gruppen fokusera på ett mer riktat arbete med språkliga krav och mål inom arbetsområdet. Genom att på ett systematiskt sätt gå igenom hur man kan planera för en språklig progression och tillsammans besluta om vilken typ av texter som eleverna inom arbetsområdet ska läsa och skriva kan man också enas om hur och när olika moment kan ingå i de olika lärarnas undervisning. Frågor att ställa vid en sådan planering kan vara:

- *Vem* ska göra *vad*, *när* och *hur* ska det göras för att elevernas behov och förutsättningar ska mötas på allra bästa sätt? Hur kan en fortlöpande avstämning av arbetet planeras in från början?
- Hur ska ett arbetsområde inledas? Vilken ordning bör vissa undervisningsmoment ha?
- I vilken utsträckning och på vilka sätt kan elevernas modersmål användas som resurs, och hur kan modersmålslärarna delta och även ge studiehandledning?
- Vad måste vara i fokus i muntlig interaktion för att det muntliga ska ligga till grund för och leda eleverna vidare in i skriven text?
- Vilket ämnesspråk måste eleverna ta till sig, förstå innebörden i och själva kunna använda sig av i egen produktion för sitt lärande men också för att kunna visa sina kunskaper?

89 Meltzer & Hamann (2005), bearbetat på svenska i *Greppa språket*, Skolverket (2011), s. 12.

90 Meltzer & Hamann (2005), bearbetat på svenska i *Greppa språket*, Skolverket (2011), s. 12.

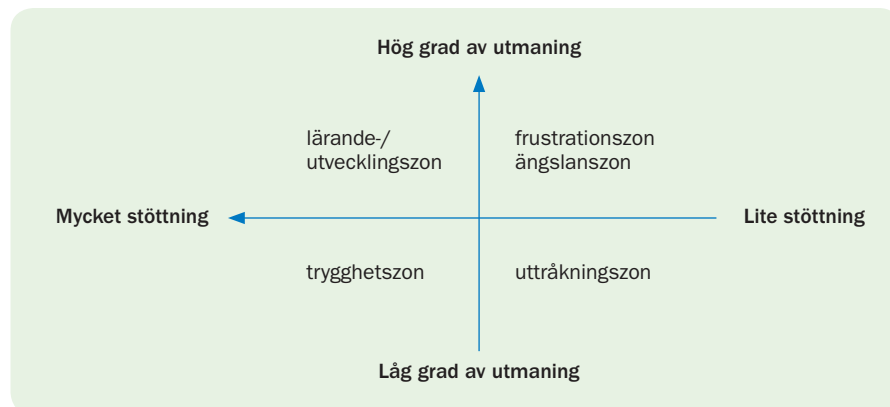
91 Skolverkets kommentarmaterial *Få syn på språket* (2012).

I samband med att man talar om en språk- och kunskapsutvecklande undervisning är det tre aspekter som ofta framhålls. Det första är att arbeta med utmanande uppgifter i kombination med en medveten stöttning. Det andra är att erbjuda eleverna rika möjligheter till muntlig interaktion. Det tredje är att undervisa explicit om olika texter och ämnesrelaterat språk.⁹² I det följande resoneras kortfattat om dessa aspekter.

UTMANING OCH STÖTTNING

Den enskilda läraren spelar stor roll för elevens möjligheter till lärande. Det gäller att erbjuda väl avvägda uppgifter som kan utmana eleverna på flera nivåer. För att eleverna ska lyckas med sådana uppgifter krävs att läraren arbetar med olika former av stöttning⁹³ i sin undervisning. Stöttning innebär det tillfälliga men nödvändiga stöd eleven behöver i en viss lärandesituation. Det kan handla om att inleda ett nytt arbetsområde med att utifrån elevernas erfarenheter och kunskaper bygga upp en förståelse för ämnet. Vidare att eleverna får möjlighet att muntligt bearbeta det de läst och lyssnat till samt att de diskuterar strategier och ger mönster och modeller för hur en viss uppgift kan lösas. Med stöttning får eleverna inte bara möjlighet att klara av den aktuella uppgiften utan också strategier för att på egen hand lösa liknande uppgifter längre fram.

I sammanhang där andraspråksundervisning och lärande behandlas används ofta en modell av pedagogen Luciano Mariani. Modellen åskådliggör vikten av en medveten relation mellan *utmaning* och *stöttning* i undervisningen för att få till stånd ett lärande hos varje elev.⁹⁴ Läraren ställer eleven inför uppgifter som kognitivt utmanar på rätt nivå och samtidigt erbjuder läraren olika form och grad av stöttning så att eleven ska ges möjlighet att klara uppgifterna. Genom att lägga in dessa begrepp i ett ramverk, såsom figur 5 visar, kan man reflektera över och diskutera på vilka sätt undervisningen kommer att generera aktivitet och lärande.



Figur 5. Relationen mellan utmaning och stöttning. Efter Mariani (1997)s. 4Gibbons (2010)

⁹² Se exempelvis Gibbons (2010), s. 41ff.

⁹³ Eng. *scaffolding*, Bruner m.fl. i Lindberg (2004), s. 472.

⁹⁴ Mariani (1997), s. 4 och Gibbons (2010), s. 44.

Man kan se de två begreppen utmaning och stöttning som en förutsättning för elevens lärandeprocess. När både utmaning och stöttning sätts för lågt blir resultatet elever som är uttråkade och omotiverade (*utträkningszonen*). Om man höjer kraven och arbetar med utmanande uppgifter men ger för lite stöttning är risken att eleverna, trots att de verkligen vill och försöker, inte kan lösa uppgiften. Om detta upprepas kan det leda till ängslan och frustration hos eleverna (*ängslans- och frustrationszonen*). En annan risk är att ge alltför mycket stöttning till relativt enkla uppgifter. Då kan klassrumsarbetet hamna i det som benämns *trygghetszonen*. Här kan det vara lätt att fastna eftersom det oftast innebär att både lärare och elever är rätt så nöjda i stunden och har det tryggt och trevligt. Men ser man till graden av utvecklingspotential för eleven så är det inte produktivt. Det bästa är därför när undervisningen erbjuder både utmaning och stöttning på hög nivå eftersom läraren då ger eleven chans att lyckas med uppgifter och eleven utvecklar nya förmågor och ny kunskap. Då befinner eleven sig i sin optimala *lärande- och utvecklingszon*.

MUNTLLIG INTERAKTION

Att lära sig ett ämnesområde är också att lära sig ett nytt språk som bär upp just det ämnesinnehåll som krävs för att till exempel beskriva och förklara det innehåll som ingår i ämnet. För att lyckas med detta måste eleverna få tala, läsa och skriva sig in i ämneskunskaper och det ämnesrelaterade språket.⁹⁵ Just vikten av det muntliga och att man som inlärare får rikliga och varierade möjligheter att *muntligt* använda språket som man håller på att lära sig betonas återkommande.⁹⁶ Därför är det viktigt att planera in olika arbetsformer som möjliggör muntlig interaktion eftersom dessa arbetsformer utgör den viktiga bron över till skriftspråket. Muntlig interaktion kan ske i olika gruppkonstellationer, till exempel under lärarledning i helgrupp och i olika elevgrupperingar i par eller i andra gruppstorlekar. Pauline Gibbons visar i boken *Lyft språket, lyft tänkandet*⁹⁷ exempel på en mängd sådana övningar och arbetsätt avsedda främst för elever i senare delen av grundskolan och första året i gymnasieskolan.

EXPLICIT UNDERVISNING

En uppgift för läraren är att explicit visa på språkets roll både i ämnesinnehåll generellt och i de texter som läses och skrivs inom ämnet. Ett sätt att göra detta är att låta eleverna samtala om texterna och språket i samband med läsning och skrivande. Den australiensiska genrepdagogen kan ge verktyg för hur läraren kan synliggöra och arbeta med språkets funktion i olika sammanhang.⁹⁸ Vid läsning kan det handla om att ställa frågor som: Vad är syftet med texten? Vad handlar de olika delarna i texten om? På vilket sätt används språket i de olika delarna? Inför skrivuppgifter kan man inleda momentet med att skriva en gemensam text och då diskutera frågor som: Vad är syftet med den text vi ska skriva? Vad måste språket "göra" då? Hur uttrycks det på bästa sätt? Att skriva en gemensam text och tillsammans reflektera kring textens syfte, struktur och språkliga aspekter kan ge eleverna en stadig grund att bygga på när de sedan ska skriva individuellt. Det är ett arbetssätt som presenterar tydliga modeller gällande textskrivande och språkanvändning och dessutom ger eleverna

95 Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd (2010).

96 Se exempelvis Gibbons (2010); Liberg, af Geijerstam & Wiksten Folkeryd (2010).

97 Gibbons (2010).

98 Se t.ex. Axelsson m.fl. 2006; Olofsson 2009; Gibbons 2010; Johansson & Sandell Ring 2010.

strategier för deras skrivande i ett längre perspektiv. I ett samarbete över ämnesgränserna kan man diskutera hur samarbetet ska gå till och hur man fördelar ansvaret för olika delar så att lärarnas kompetens används och utnyttjas maximalt.

Bedömning

När man idag talar om bedömning används ofta begreppet *pedagogisk bedömning*, vilket innebär att arbeta med bedömning som en integrerad del av undervisningen. Det är en bedömning som kräver en *samstämmighet*⁹⁹ mellan målen, den undervisning eleven deltar i och den bedömning läraren gör av elevens prestation. Bedömning använt på detta sätt blir en utvärdering både av elevens arbete och av de förutsättningar hon eller han har getts genom lärarens undervisning.

På ett övergripande plan talar man om pedagogisk bedömning i termer av *formativ* och *summativ* bedömning. Den formativa bedömningen fokuserar dels på att stödja elevens lärande, dels på att utveckla lärarens egen undervisning. En summativ bedömning har funktionen av att beskriva en elevs sammanfattade kunskaper i slutet av ett genomfört arbetsområde, eller i slutet av en kurs eller en termin, som underlag för omdöme eller betyg. Ibland används formativ och summativ bedömning som motsatser, men i själva verket tangerar och överlappar de många gånger varandra. I Skolverkets stödmaterial *Kunskapsbedömning i skolan*¹⁰⁰ finns utförliga resonemang om i vilka syften bedömning kan ske.

Pedagogisk bedömning ställer höga krav på läraren. Eleven måste få möjlighet att visa sina kunskaper i en mängd olika situationer, aktiviteter och uppgifter, både muntliga och skriftliga, där hon eller han kan komma till sin rätt. För läraren gäller det att kontinuerligt ta till vara alla dessa tillfällen till bedömning: i samtal (både sådana som läraren planerat och sådana som uppstår i stunden), i grupparbeten, i redovisningar, i prov etc. Detta kräver tid och systematik från lärarens sida. Samtidigt är det en förutsättning för en allsidig och rättvis bedömning.

En viktig aspekt av den pedagogiska bedömningen är elevernas delaktighet. I gymnasieskolans läroplan gällande bedömning och betyg uttrycks att det är skolans mål att varje elev tar ansvar för sitt lärande och sina studieresultat. Genom att eleven involveras i bedömningsprocessen och lär sig att bedöma sitt eget arbete får hon eller han också möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar för sitt lärande. Även kamratbedömning kan vara ett inslag i undervisningen. När eleverna ges tillfälle att ge respons på varandras arbete och sätta ord på kvaliteter i olika typer av uppgifter kan de också bli mer förtrogna med vad kunskapskraven i olika ämnen kan innebära. Se *Allmänna råd om Bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*.

En pedagogisk bedömning har alltså ett dubbelt fokus: dels på elevens prestationer, dels på lärarens undervisning. En elev som upplever att bedömningen är en gemensam angelägenhet för eleven och läraren kan känna en lättnad i detta delade ansvar. Det hänger då inte bara på eleven själv att uppfylla kunskapskraven utan hon eller han ser också att läraren är villig att förändra sin undervisning så att den bättre svarar mot elevens förutsättningar och sätt att lära. På samma sätt är det rimligt att otillfredsställande resultat i en verksamhet leder till att man i lärarlag och med skolläring diskuterar hur undervisningen kan förändras och bättre anpassas till elevgruppen,

99 Eng. *alignment*. Se Gibbs (1994) i Skolverket (2011).

100 Skolverket (2011).

i stället för att förklara resultaten utifrån exempelvis elevernas bakgrund. Se *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever (2008) samt 3 kap 8 § i Skollagen (2010:800)*.

Bedömning i språkintröduktion

I språkintröduktion ska eleverna ges en utbildning med tyngdpunkt i det svenska språket. En given utgångspunkt är därför grundskolans kursplan i svenska som andraspråk. Men språkintröduktion ska, utifrån elevens förutsättningar, även innehålla undervisning i skolans övriga ämnen för att göra det möjligt för eleven att fortsätta sin kunskapsutveckling och få behörighet till ett nationellt program.¹⁰¹ Det är inte till nackdel för utvecklingen i svenska som andraspråk att läsa andra ämnen. Tvärtom kan en undervisning som arbetar med språket ur olika ämnesperspektiv ge en större bredd i skolspråket vilket är nödvändigt för elevens fortsatta skolframgång.¹⁰² Se även Skolverkets stödmaterial *Att främja nyanlända elevers kunskapsutveckling (2012)*.

Bedömningen kan inte ske lösryckt ur ett sammanhang utan måste alltid kopplas till mål och undervisning. Vilka mål och förmågor har eleven arbetat mot? Vilken typ av undervisning har eleven tagit del av för att utifrån sina förutsättningar nå målen? Hur tydligt är det för eleven vad uppgiften innebär, vad den innehåller och hur den ska utföras?

De förmågor som eleverna ska utveckla i respektive ämne uttrycks under kursplanens syfte och i kunskapskraven. Detsamma gäller för ämnesplanerna i gymnasieskolan. Det är dessa förmågor som utgör underlag för planeringen av undervisningen och som ska bedömas. Flera av förmågorna återkommer i olika ämnen och kan därför med fördel behandlas och bedömas i flera ämnen samtidigt. Se Skolverkets *Allmänna råd om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*.¹⁰³

Det finns flera fördelar med att arbeta ämnesövergripande inom språkintröduktion. Ett tematiskt arbete som inbegriper flera ämnen gör det exempelvis möjligt att tränga djupare och bredare in i ett arbetsområde. När man är ny i språket kan det vara mycket ansträngande att sätta sig in i nya ämnesfält flera gånger under samma dag. Om man i stället kan arbeta i större och längre sjök innebär det att eleven får stanna kvar i samma ämnesfält under en längre tid och får tid att ”tanka” ord och begrepp inom området. Inom språkintröduktion kan man därför vinna mycket på att arbeta parallellt med flera ämnen. Att exempelvis arbeta med ett ämnesområde parallellt i historia och svenska som andraspråk ger eleverna möjlighet att hämta kunskaper från olika texttyper vilket ger olika perspektiv på historien, dels historieämnet redogörande och analyserande perspektiv, dels skönlitteraturens mer personliga och upplevande perspektiv.

Genom att koppla bedömning till mål och undervisning kan man avgöra vilken grad av samstämmighet som råder. I tabell 1 visas ett exempel på hur en god samstämmighet kan se ut. Exemplet är hämtat från ett arbetsområde om migration och innefattar svenska som andraspråk, samhällskunskap och modersmål. Inledningsvis har klassen synliggjort vilka erfarenheter av migration som finns i klassen (var, hur, när). Klassen har sedan läst texter och sett teveprogram och filmer om migration ur olika perspektiv. I diskussioner har man tillsammans byggt upp ord och begrepp

101 17 kap. 12 § skollagen (2010:800); 6 kap. 7–8 §§ gymnasieförordningen (2010:2039).

102 Se exempelvis Hager, M. & Meestrunga, T. (2010) *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren, s. 18 Och Hägerfelth, G. (2011) *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber, s.23.

103 Skolverkets *Allmänna råd om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan* (SKOLFS 2012:33).

inom fältet och är därmed väl förberedda inför att börja arbeta med skrivdelen av temat enligt ett genrepedagogiskt arbetssätt.

I exemplet anges målen och kunskapskraven gällande svenska som andraspråk både för årskurs 6 och för årskurs 9 för att visa att man kan arbeta med temat trots att eleverna befinner sig på olika nivåer i sin svenska.

Tabell 1. Exempel på samstämmighet. Fritt efter Skolverket (2011, s.30).

KONKRETISERADE MÅL (UTIFRÅN CENTRALT INNEHÅLL OCH KUNSKAPSKRAV)	UNDERVISNING OCH SPRÅKLIG STÖTTNING	BEDÖMNINGS-SITUATION	KUNSKAPSKRAV
<p>sva, årskurs 6: Att kunna läsa och förstå budskapet samt skriva beskrivande texter med anpassning till deras typiska struktur och språkliga drag.</p> <p>sva och modersmål, årskurs 9: Att kunna läsa och skriva beskrivande texter och kunna diskutera syfte, struktur och språkliga drag.</p> <p>samhällskunskap, årskurs 9: Att kunna beskriva enkla samband och föra enkla resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra.</p>	<p>Läser tillsammans enkla beskrivande och resonerande texter om migration och om erfarenheter av migration. Diskuterar texttyp, syfte, vad olika avsnitt handlar om, tar upp ord och strukturer som är typiska för beskrivande och resonerande texter. Går igenom och förklarar begrepp inom temat migration. Skriver en gemensam text.</p>	<p>Eleverna får individuellt skriva en egen enkel text och beskriva och resonera om migration, både ur ett generellt och ur ett personligt perspektiv. Bedömning sker utifrån en innehållslig och språkutvecklingsanalys, s.k. performansanalys.</p>	<p>sva årskurs 6, betyg E: Eleven kan skriva olika slags texter med begripligt innehåll, i huvudsak fungerande struktur och viss språklig variation.</p> <p>sva årskurs 9, betyg E: Eleven kan skriva olika slags texter med viss språklig variation, enkel textbinding och i huvudsak fungerande anpassning till texttyp, språkliga normer och strukturer.</p> <p>modersmål årskurs 9, betyg E: Eleven kan (...) skriva olika texter med begripligt innehåll och viss språklig variation (...).</p> <p>samhällskunskap årskurs 9, betyg E: Eleven kan föra enkla resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då enkla samband (...).</p>

I detta exempel får eleverna arbeta med ett kognitivt krävande men för respektive årskurs helt adekvat arbetsområde. Tack vare lärarens välplanerade upplägg och medvetna språkliga stöttning ges eleverna möjlighet att lyckas med en uppgift de kanske inte skulle ha klarat på egen hand.

Bedömning av ett andraspråk i utveckling

Det finns inga genvägar för att bedöma en elevs hela språkförmåga. I stället gäller ”att göra det viktigaste bedömbart och inte det enkelt mätbara till det viktigaste”.¹⁰⁴ För att få svar på en så omfattande fråga som elevens språkförmåga behöver eleven få visa sina färdigheter i en rad olika situationer, både receptivt och produktivt. Till detta behövs analysredskap med vars hjälp man kan bedöma elevens språkförmåga både ur ett helhetsperspektiv och för att göra en mer detaljerad analys av hans eller hennes andraspråksutveckling. Analysen kan sedan bilda underlag för lärarens planering av nästa steg i undervisningen. Nedan presenteras två analysmetoder som avser att bedöma elevens andraspråksutveckling: bedömning med hjälp av performansanalys och bedömning utifrån processbarhetsteorin.

¹⁰⁴ Pettersson (2011), s. 34.

PERFORMANSANALYS

En performansanalys sker i syfte att få syn på hur andraspråksinläraren hanterar olika språkstrukturer vilket ger information om var hon eller han befinner sig i sin språkutveckling. Vid en performansanalys görs först en översiktlig helhetsbedömning av elevens text (muntlig eller skriftlig) för att se i vilken grad den är funktionell i det tänkta sammanhanget. Därefter görs en mer djupgående analytisk bedömning av språkets olika delar. Den språkliga analysen gör det möjligt att upptäcka språkliga drag som man vid en första läsning inte alltid ser och som kan vara givande att lyfta fram både för läraren själv och för eleven. Analysen gör det också möjligt att få syn på att olika delar av andraspråket utvecklas i olika takt. I en och samma text kan man finna avancerade grammatiska strukturer parallellt med strukturer på en mer basal nivå, något som är typiskt just för andraspråksutveckling. Slutligen görs en sammanvägd bedömning av elevens prestation som underlag för samtal.

Performansanalysen har ibland kritiserats som alltför tidskrävande för att vara ett användbart redskap i vardagen. Många har fastnat i att göra långa listor över de olika grammatiska strukturerna i elevens text. Detta har dock aldrig varit den primära avsikten med performansanalysen. Visserligen kan man i ett inledande skede behöva göra listor för att öva upp sin analysförmåga och för att göra modellen till sin. Successivt kan man då erövra den ”röntgenblick” som Abrahamsson och Bergman (2005) talar om och som är betydligt viktigare, det vill säga förmågan att se vad som är väsentligt att fokusera på i en elevtext. När man väl erövat denna förmåga behöver man inte vid varje bedömning genomföra fullständiga analyser utan kan fokusera på den del av språket som för tillfället är mest angelägen för eleven att utveckla.

Performansanalysen presenteras utförligt i boken *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*¹⁰⁵ samt i en kommande artikel *Bedömning i svenska som andraspråk*.¹⁰⁶

PROCESSBARHETSTEORIN

Inlärningen av vissa språkliga strukturer i ett andraspråk sker enligt en viss ordning, det gäller oavsett inlärare och inlärarens modersmål. Processbarhetsteorin beskriver hur dessa inlärningsgångar ser ut när det gäller morfologi och syntax.

I bedömningen av andraspråkslevers muntliga, men också skriftliga, produktion ger processbarhetsteorin därmed viktig information om elevens grammatiska utveckling och blir ett användbart verktyg för att planera undervisningen utifrån elevens aktuella nivå.

Processbarhetsteorin visar att man inte kan forcera elevens grammatiska utveckling. För att kunna nå högst upp i stegen behöver man kunna processa alla de föregående stadierna. Det som skiljer sig mellan eleverna är *hur lång tid* de behöver för att nå de olika stegen, något som i sin tur är starkt påverkat av tillgång till målspråket och av vilken undervisning eleverna får möta.

Processbarhetsteorin visar dock enbart elevens *grammatiska* nivå i andraspråket och man ska därför inte dra några generella slutsatser om elevens samlade kommunikativa förmåga utifrån analysen. Många elever kan ha ett avancerat språk men ändå visa osäkerhet i kongruens och göra ordföljdsfel.

105 Abrahamsson & Bergman (2005).

106 Olofsson & Sjöqvist (u.u.).

I *Bedömning av svenska som andraspråk*¹⁰⁷ presenteras processbarhetsteorin på ett utförligt sätt och det visas hur den kan kopplas till bedömning.

Stöd för bedömning

Bedömningen av elevens språk- och kunskapsutveckling ska utgå från de kunskapskrav som är kopplade till kursplanerna. De kunskapskrav som eleverna ska uppfylla i årskurs 9 kan som nyanlända, åtminstone till en början, te sig avlägsna för både lärare och elever. Även om det är viktigt att sträva mot dessa kan det behövas andra bedömningsverktyg som beskriver språk- och kunskapsutvecklingen och som definierar olika delmål på vägen mot kunskapskraven för årskurs 9. I det följande presenteras olika material som kan användas som stöd och som komplement till kursplanerna, dels i svenska som andraspråk, dels i andra ämnen.

SPRÅKET PÅ VÄG

*Språket på väg*¹⁰⁸ är ett kartläggningmaterial i svenska, svenska som andraspråk och modersmål. Det är tänkt att fungera som ett bedömningsstöd för att åskådliggöra elevernas språkutveckling från årskurs 7 mot kunskapskraven i årskurs 9. Materialet består av lärar- och elevmatriser som beskriver utveckling i olika färdigheter (samtala, tala, skriva och läsa) samt ett lärarmaterial som beskriver de teoretiska utgångspunkterna. I tabell 2 visas hur elevens förmåga att samtala kan bedömas. Motsvarande matris finns även för eleven.

Tabell 2. Samtala – lärarmatris. Ur *Språket på väg*, Skolverket (2012, s. 11)

FÖRNIVÅ	STEG 1	STEG 2	STEG 3	STEG 4
Tala själv och samspela <i>Hur eleven yttrar sig i samtalet</i>	Yttrar sig. Deltar sparsamt i strukturerade och icke-strukturerade samtal. Eleven behöver stöd för att delta i samtalet.	Deltar med frågor och argument i både strukturerade och icke-strukturerade samtal. Kopplar till ämnet eller till vad någon annan har sagt.	—————→ Utvecklar innehållet i samtalet genom att kommentera, argumentera, ställa frågor, analysera, värdera och jämföra.	Vänder sig till flera och kopplar ihop vad andra har sagt. Är drivande och visar förmåga att engagera andra i både strukturerade och icke-strukturerade samtal. Utvecklar innehållet i samtalet genom att sammanfatta, tolka, dra slutsatser och föreslå lösningar.
Lyssna – reflektera och samspela <i>Hur eleven lyssnar på andra</i>	Visar att hon lyssnar – reflekterar och samspekar – genom enkel samtals-stödjande ickeverbal respons (till exempel nicka, "hm:a").	Visar att hon lyssnar – reflekterar och samspekar – genom samtals-stödjande enkel verbal respons (till exempel "Jag håller med").	Använder utvecklad verbalrespons genom att argumentera, ställa frågor, analysera, värdera och jämföra.	Använder utvecklad verbalrespons genom att sammanfatta, tolka, säga något eget och dra egna slutsatser.

107 Håkansson & Flyman Mattsson (2010).

108 Skolverket (2012).

För de elever som behöver arbeta med mer grundläggande förmågor kan man även behöva ta hjälp av diagnosmaterialet *Nya språket lyfter*¹⁰⁹ som täcker årskurs 1–6.

GEMENSAM REFERENS RAM FÖR SPRÅK (GERS)

I framtagandet av grundskolans kursplaner och gymnasieskolans ämnesplaner i engelska, moderna språk och modersmål har Europarådets ramverk Gemensam europeisk referensram för språk¹¹⁰ fungerat som utgångspunkt. I referensramen förs resonemang om språkundervisning och bedömning av språkförmåga. Bland annat finns utförliga och detaljerade beskrivningar av vad som kännetecknar språk-användning på olika nivåer, från absolut nybörjare (nivå A1) till mer självständiga och avancerade inlärare (nivåerna B1–C2). I tabell 3 ges exempel på hur kompetens gällande muntlig presentation beskrivs från nivå A1 till B1.

Tabell 3. Deskriptorer för läsförståelse avseende läsa för att hitta information och argument. Ur Gemensam referensram för språk, Skolverket (2007, s. 71).

LÄSA FÖR ATT HITTA INFORMATION OCH ARGUMENT	
B1	Kan identifiera de viktigaste slutsatserna i tydligt formulerade argumenterande texter. Kan urskilja argumenteringen i behandlingen av det presenterade ämnet utan att nödvändigtvis förstå detaljerna. <hr/> Kan känna igen viktiga punkter i okomplicerade tidningsartiklar om kända ämnen.
A2	Kan identifiera specifik information i enklare skrivet material som han/hon kommer i kontakt med, t.ex. brev, broschyrer och korta tidningsartiklar som beskriver händelser.
A1	Kan i viss grad uppfatta innehållet i enklare informativt material och korta, enkla beskrivningar, särskilt om det finns visuellt stöd.

Liknande beskrivningar finns för en rad olika typer av muntlig och skriftlig produktion, hörförståelse och läsförståelse. Referensramen har ett vuxenperspektiv och en del beskrivningar och exempel är därför inte helt relevanta för ungdomar. Därför kan Europeisk språkportfolio vara ett komplement och alternativ.

109 Skolverket (2012).

110 Skolverket *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning* (2009).

EUROPEISK SPRÅKPORTFOLIO (ESP) 12–16 ÅR

Referensramen ligger till grund för *Europeisk språkportfolio (ESP)*¹¹¹. Språkportfolio är ett pedagogiskt material som liksom referensramen betonar individens delaktighet i språkutvecklingen och i bedömningen av den. Materialet består av flera delar som riktar sig till både lärare och elev. Det finns i två olika versioner för olika elevåldrar, där ESP 12–16 år är mest relevant för språkintröduktion. Med hjälp av så kallade checklistor kan eleven få en uppfattning om var hon eller han befinner sig i sin språkutveckling och vad som behöver utvecklas. I figur 6 visas hur checklistan för nybörjarnivån (A1) ser ut gällande lyssna och läsa.

Min språk BIOGRAFI 5. Vad jag kan / What I can do **23**

CHECKLISTA Nivå A1 Level A1

Språk: _____

↑ Kan mycket bra
 → Kan bra
 ↓ Kan ganska bra
 ← Kan inte så bra

Markera med pilar för varje alternativ. Om 3/4 av pilarna pekar → eller ↑ i en färdighet har du nått upp till denna nivå.

Lyssna	Datum	Datum	Datum	Datum
1. Jag kan förstå när någon hälsar på mig och frågar hur jag mår.				
2. Jag kan förstå när någon berättar mycket enkelt om sig själv och sin familj.				
3. Jag kan förstå enkla frågor när de ställs långsamt och tydligt.				
4. När jag hör människor prata kan jag då och då förstå vassa ord.				
5. Jag kan förstå mycket enkla instruktioner till exempel från min lärare.				

Läsa	Datum	Datum	Datum	Datum
1. Jag kan läsa och förstå mycket enkla beskrivningar av vad man ska göra, t.ex. "ytvika, rita, skriv".				
2. Jag kan läsa och förstå mycket enkla dialoger.				
3. Jag kan läsa och förstå korta meddelanden.				
4. Jag kan läsa och förstå enkla rubriker, t.ex. på affischer.				
5. Jag kan läsa och förstå några ord och enkla uttryck, på t.ex. skyltar.				
6. Jag kan läsa och förstå enkla bilder och text i pratbubblor.				
7. Jag kan känna igen och förstå enkla sågspår och tecken.				

ESP 12-16 år • www.skolverket.se

Figur 6. Checklista gällande lyssna och läsa. Ur Europeisk språkportfolio, Myndigheten för skolutveckling.

En viktig tanke med ESP är att eleven ska få möjlighet att dokumentera sin flerspråkighet, det vill säga vilka olika kompetenser hon eller han har i olika språk i såväl muntlig som skriftlig kommunikation. I ESP ingår den så kallade språkbiografen, vilken ger möjlighet till en sådan dokumentation. Underlaget i språkbiografen kan byggas ut till texter i vilka eleven får beskriva alla sina språk och språkkontakter och koppla till när, var och hur hon använder de olika språken. Sådana texter kan skrivas kontinuerligt, i loggböcker, parallellt på modersmålet och svenska, och göra det möjligt

111 <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sprak/europeisk-sprakportfolio-1.83490>

för eleven att reflektera över sin språkanvändning. På så sätt uppmärksammas eleven också på att inläringen av svenska inte sker på bekostnad av modersmålet. Veronique Simon, som på detta sätt arbetat med språkbiografier, uttrycker sig på detta sätt: ”Man kan se de språkliga självbiografierna som en redogörelse för minnen av ett eller flera språk i rörelse, vilket innebär en återblick på olika händelser i ens liv.”¹¹²

Fördelen med att använda referensramen och språkportfolion är att både lärare och elev får en bild av vad som kännetecknar olika stadier av språkbehärskning vilket kan ligga till grund för planering och utvärdering. Man ska dock komma ihåg att referensramen och ESP utgår från en europeisk kontext och beskriver språkutveckling för den som är litterat på modersmålet. För elever som inte utvecklat läs- och skrivfärdigheter på modersmålet kan därför andra bedömningsstöd, som Alfa-portföljen (nedan), till en början vara mer relevanta.

KURSPLANEN FÖR UTBILDNING I SVENSKA FÖR INVANDRARE

Även kursplanen för utbildning i svenska för invandrare har en koppling till referensramen. Utbildningens olika kurser (A till D) är relaterade till referensramens beskrivningar av språknivåer. Utbildningens mål och kursernas kunskapskrav kan därför utgöra ett stöd och ett komplement till grundskolans kursplan i svenska som andraspråk. Det är dock viktigt att vara medveten om att kursplanen för utbildning i svenska för invandrare inte motsvarar kursplanen i svenska som andraspråk, och den ger heller inte betyg som leder till behörighet för ett nationellt program. Kurserna inom utbildning i svenska för invandrare är dessutom framtagna med en annan utgångspunkt vilket behöver beaktas om de används som ett stöd för bedömning i relation till kursplanen i svenska som andraspråk. Utbildningen i svenska för invandrare är en egen skolform som regleras i styrdokument. En elev inom språkinträdning kan som tidigare nämnts läsa utbildning i svenska för invandrare i samband med språkinträdning och då gäller för skolformen aktuella styrdokument.

När det gäller de nationella slutproven i utbildning i svenska för invandrare kan dessa inte användas till bedömning av elevens kunskaper i kursen svenska som andraspråk inom språkinträdning eftersom de inte är framtagna för denna kurs.

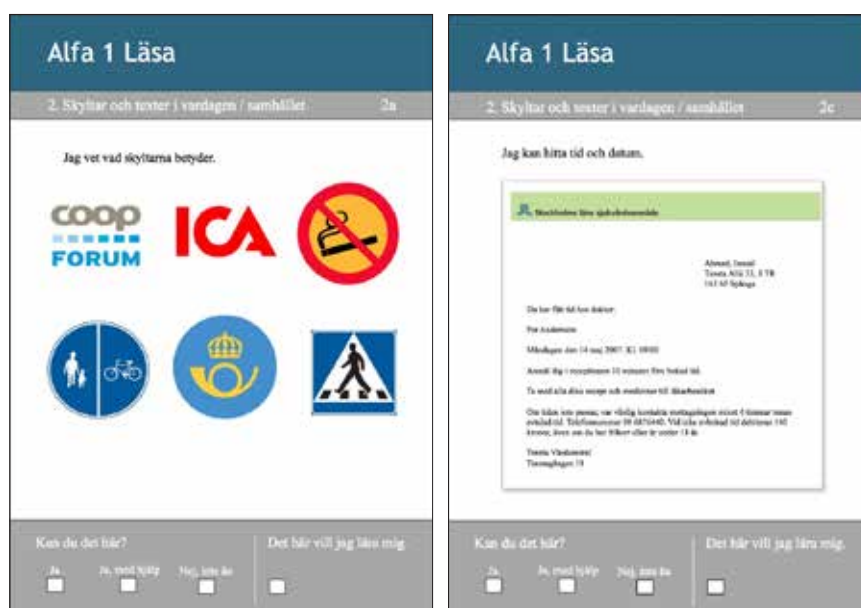
ALFA-PORTFÖLJEN

*Alfa-portföljen*¹¹³ är ett pedagogiskt verktyg att använda med elever som inte har utvecklat läs- och skrivfärdigheter. Innehåll och arbetssätt i Alfa-portföljen utgår från aktuell forskning om läs- och skrivutveckling på ett andraspråk. Portföljen är ett pedagogiskt material som ger struktur och kontinuitet i undervisningen och som kan tydliggöra progressionen både för lärare och för elever. Syftet med portföljen är att beskriva och tydliggöra vad och hur eleven lär och hur hon eller han kan använda sina förvärvade kunskaper i vardagslivet. Vidare ska Alfa-portföljen tydliggöra målen för läraren och ge möjlighet för eleven att reflektera över sitt lärande. Reflektionen bidrar till elevens motivation och medför att hon eller han får en medvetenhet om sin egen inlärningsprocess. Alfa-portföljen är inget heltäckande material utan ska ses som ett stöd och ett underlag för lärarens och elevens planering och utvärdering av alfabetiseringsundervisningen.

¹¹² Simon (2011), s. 80.

¹¹³ Alfaportföljen bygger på ett holländskt material som bearbetats och anpassats till svenska förhållanden av Myndigheten för skolutveckling, Göteborgs universitet och Nationellt centrum för svenska som andraspråk.

Även Alfa-portföljen har i första hand deltagare i svenska för invandrare som målgrupp och den har därmed ett vuxenperspektiv. Samtidigt är Alfa-portföljen ett öppet och flexibelt material som när det används kan anpassas efter aktuell målgrupp. Innehållet i portföljen utgår i hög grad från autentiska texter som man som andraspråkinlärare kommer i kontakt med i vardagslivet. I inledningen kan det handla om att ”läsa” skyltar och symboler i vardagen. Successivt förs olika typer av texter in som representerar situationer man som medborgare behöver behärska, exempelvis en kallelse till vårdcentralen (figur 7):



Figur 7. Uppgifter om att läsa skyltar och texter i vardagen. Ur Alfaportföljen 1.

BEDÖMARTRÄNING I ÅRSKURS 6

Våren 2012 infördes nationella prov i årskurs 6. Med anledning av det har Skolverket gett ut ett bedömarträningsmaterial för ämnena engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Materialet ska ge lärare möjlighet att bli säkrare i sin bedömning av elevernas prestationer på ämnesproven i årskurs 6. Bedömarträningsmaterialet består bland annat av textbaserade och filmatiserade delar, föreläsningar, uppgiftsexempel kring olika färdigheter och bedömda elevuppgifter. I materialet för svenska och svenska som andraspråk täcker uppgifterna alla färdigheter, det vill säga tala, samtala, höra, läsa och skriva.

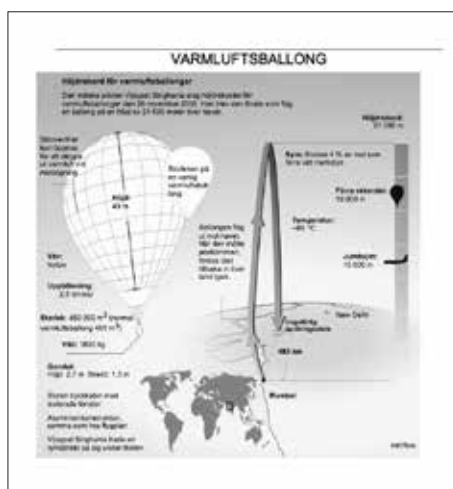
Eftersom materialet utgår från kunskapskraven i årskurs 6 går det inte att använda rakt av för undervisningen på språkintröduktion. Men materialet kan ändå utgöra en inspirationskälla till egna uppgifter som är anpassade till eleverna på språkintröduktion och deras kognitiva nivå.

MATERIAL UR PIRLS OCH PISA

På Skolverkets webbplats finns även utgivet material ur PIRLS och PISA.¹¹⁴ Materialet består av ett antal uppgifter i läsning, matematik och naturvetenskap som är använda i en eller flera PIRLS- eller PISA-undersökningar. Uppgifterna som testar läsförståelse utgår från både faktaorienterade och skönlitterära texter på olika nivåer med tillhörande uppgifter som prövar läsförståelse ”på, bortom och mellan raderna”. I exemplet i figur 8 hämtat ur PISA, prövas förmågan att sökläsa och hitta information som uttryckligen anges i en schematisk beskrivande text.

Fråga: Vijaypat Singhania använde en del teknologi hos två andra typer av transportmedel. Vilka typer av transportmedel?

1. _____ 2. _____



Figur 8. Läsuppgift Varmluftsballong. Ur PISA Läsning 2009, OECD/PISA (2009, s. 31)

Uppgifterna i PISA kan fungera som utgångspunkt för diskussioner om vilken typ av läsning, läsförståelse och läsuppgifter man arbetar med i undervisningen.

MATEMATIK: DIAMANT

För elever som ännu inte har utvecklat matematikkunskaper på en åldersadekvat nivå kan diagnosbanken *Diamant* vara ett stöd. Innehållet i *Diamant* avser att stödja bedömning i grundskolans tidigare år upp till årskurs 6. Tanken med diagnoserna är att de ska användas för att kartlägga hur långt eleverna kommit i sin kunskapsutveckling i matematik. Med hjälp av diagnoserna ska man kunna se vilka kunskaper som eleven behärskar och i vilken utsträckning eleverna lyckats abstrahera det ämnesinnehåll som beskrivs i kursplanen i matematik. *Diamant* fokuserar på grundläggande färdigheter och begrepp, vilka utgör de verktyg eleverna behöver för problemlösning och för att kunna resonera om matematik.

¹¹⁴ PIRLS står för Progress in Reading Literacy Study och undersöker läsförmågan hos elever i årskurs 4. PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. Genom olika prov undersöks elevernas förmågor inom tre kunskapsområden: matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Studien genomförs vart tredje år.

NATURORIENTERADE ÄMNER: CONCEPT CARTOONS

Concept cartoons är ett inspirationsmaterial och ett bedömningsstöd för de naturvetenskapliga ämnena i årskurs 1–9. Materialet är uppbyggt kring serieteckningar där elever uttrycker sina tankar om olika fenomen eller sammanhang i vardagen. Meningen är att väcka intresse, skapa diskussioner och stimulera naturvetenskapligt tänkande. I figur 9 ges ett exempel på Concept cartoons. Till exemplen finns filmer som visar hur lärare kan arbeta med materialet.



Figur 9. Blir det varmare i en vit eller svart bil en solig dag? Ur Concept cartoons, Skolverket (2012)

BEDÖMNINGSSTÖD I SAMHÄLLSORIENTERADE ÄMNER

Skolverket erbjuder bedömningsstöd inom ämnet samhällskunskap för grundskolans senare del inom två kunskapsområden, demokrati och ”se den andre” (sociologi). Materialet består av ett flertal kvalitetssäkrade prov med tillhörande stöd för bedömning. Både prov och bedömningsstöd är utprovade mot ett stort antal elever och lärare.

BEDÖMNINGSSTÖD I PRAKTISK-ESTETISKA ÄMNER

Vad gäller praktisk-estetiska ämnen finns bedömningsmaterial i slöjd. Bedömningsstödet kan användas av både lärare och elever för att särskilt förtydliga och ge exempel på vad som kan vägas in i bedömningen och hur bedömning kan gå till. I bedömningsmaterialet ges exempel på elevprestationer och lärares och elevers resonemang kring prestationerna.

I övriga praktisk-estetiska ämnen är bedömningsstöd under framtagande och publiceras löpande på Skolverkets webbplats.

På Skolverkets webbplats finns en fullständig översikt av Skolverkets samlade stöd för bedömning och betygssättning.

Läs mer

Axelsson, Monica m.fl. (2006) Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen.

Gibbons, Pauline (2010) Lyft språket, lyft tänkandet.

Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2010) Språkinriktad undervisning.

Hägerfelth, Gun (2011) Språkarbete i alla ämnen.

Johansson, Britt & Sandell Ring, Anniqa (2010) Låt språket bära – genrepedagogik i praktiken.

Olofsson, Mikael (red.) (2010) Symposium 2009. Genrer och funktionellt språk i teori och praktik.

Skolverket (2009) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*.

Skolverket (2012). *Översikt av Skolverkets samlade stöd för bedömning och betygssättning*.



Fortsatt kompetensutveckling

I detta stödmaterial lyfts områden och aspekter fram som är viktiga att ta i beaktande i arbetet med språkintröduktion. Förhoppningsvis kan resonemangen fungera som ett stöd för hur man på skolan, i kommunen respektive hos den enskilda huvudmannen, organiserar och utformar verksamheten och undervisningen. Information och kunskaper inom området behöver även hämtas på andra sätt. Inte minst viktigt är att på lokal nivå, inom en kommun eller region, utbyta erfarenheter och kunskaper med andra skolledare och lärare som arbetar med språkintröduktion. Det finns även ett nationellt nätverk för verksamma inom språkintröduktion. Nätverket, som administreras av Nationellt centrum för svenska som andraspråk, träffas en gång per läsår för att ta del av aktuell forskning samt utbyta erfarenheter. Intresseanmälan att delta kan göras på webbplatsen Nationellt centrum för svenska som andraspråk, www.andrasprak.su.se.

Arbetet med utbildningen av nyanlända elever slutar dock inte när eleverna lämnar språkintröduktion. För att eleverna ska kunna lyckas i sina studier efter språkintröduktion behövs resurser och kompetens att möta deras förutsättningar och behov i sina studier i gymnasieskolan och annan utbildning. Det gäller således att i kommunen och på den enskilda skolan kartlägga vilken kompetens man har på olika nivåer kring flerspråkiga elevers lärande. I *Allmänna råd för utbildning av nyanlända*¹¹⁵ lyfter man fram vikten av kompetensutveckling inom området:

Kommunen bör

- identifiera behov av och samordna kompetensutveckling för den personal som har hand om utbildning.

Skolan bör

- inventera personalens behov av kompetensutveckling
- bedöma olika personalgruppers behov av särskild kompetensutveckling.

¹¹⁵ Skolverkets *Allmänna råd för utbildning av nyanlända elever* (SKOLFS nr 2009:15).

På kommunal nivå kan kompetensutveckling handla om att skaffa sig en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt förhållningssätt för att kunna stärka sin organisation kring mottagande och olika utbildningsvägar. På skolnivå kan det handla om att alla lärare i en gymnasieskola får en ökad medvetenhet och kompetens kring frågor om andraspråksinlärning, flerspråkighet och språkutvecklande arbetssätt inom ämnesundervisningen. Inger Lindberg, professor i svenska som andraspråk, betonar vikten av en sådan kompetens:

Med tanke på att det faktiskt är i andra lärares klassrum som skolframgång avgörs kan frågor kring flerspråkiga elevers språk- och kunskapsutveckling inte längre betraktas som en angelägenhet endast för lärare i svenska som andraspråk och modersmål.

(Lindberg 2009, s. 20)

I slutet av varje avsnitt av detta stödmaterial finns en sammanställning av litteratur som ur olika aspekter behandlar flerspråkiga elevers lärande. Om man vill få en mer översiktlig bild av ämnesområdet kan man inledningsvis läsa Skolverkets kunskapsöversikt *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*¹¹⁶. I kunskapsöversikten finns samlat centrala kunskaper om och erfarenheter av flerspråkiga elevers lärandeprocesser. Boken har ett tydligt didaktiskt perspektiv och vänder sig till skolledare och lärare i alla ämnen. Att på skolan läsa och diskutera boken i arbetslagen kan vara ett sätt att påbörja skolans arbete med att öka kompetensen om flerspråkiga elevers lärande. Här har rektorn, som ansvarig för skolans pedagogiska arbete, en viktig funktion i att skapa förutsättningar för att olika former av kompetensutveckling kan komma till stånd.

Läs mer

Skolverket (2011) *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*.

116 Skolverket *Greppa språket – ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkigheten* (2012).