

Lena Sjöqvist

## ”I den tiden var träd kol mycket” – när språk och tanke inte håller jämna steg; om att bedöma en andraspråkstext

– Jag kunde inte somna igår kväll, låg bara och funderade över hur det kan komma sig att eleven inte hunnit längre. Han har gått hela sin skoltid i Sverige och ändå ser det ut så här!

Så här tänkte en lärare dagen efter ett kvällsseminarium, när vi tillsammans läst och reflekterat över den elevtext som denna artikel kommer att handla om.

Jag vill med utgångspunkt från en text skriven av en andraspråkselev

- diskutera bedömning i allmänhet
- dekonstruera lektionen som låg till grund för uppgiften: ”Redogör för vad du lärt dig under so-lektionen.”
- presentera ett analysverktyg – performansanalys – för att bedöma ett andraspråk i utveckling
- bedöma elevtexten med hjälp av performansanalys.

### Bedömning i allmänhet

Lärare läser elevtexter av många anledningar men på ett eller annat sätt ingår nästan alltid bedömning. Det kan vara bedömning av innehåll eller form eller kanske bådadera. Själva ordet *bedömning* väcker emellertid olika reaktioner och Astrid Petterson (se s. 11f i denna skrift) beskriver bedömningens två motpoler. Å ena sidan menar en del lärare att bedöma är liktydigt med *att döma och fördöma* vilket vi inte ska syssla med i skolan. Å andra sidan hävdar andra lärare att bedöma betyder *att analysera och utveckla*, vilket är helt nödvändigt för att förstå vad eleven kan och utifrån det planera för och handleda eleven vidare i hennes utveckling.

Att bedömning i skolan är ett eftersatt område blev tydligt i Nationella utvärderingen av grundskolan (Skolverket 2003). Där konstaterades upp-

enbara brister i alla skolformer när det gällde professionell bedömning av elevers kunskap och kompetens. Lärare saknade verktyg för att göra en likvärdig och meningsfull bedömning. Man fann bland annat att det var vanligt att lärare inte kunde redogöra för hur de bedömde.

Med en bedömning som inte har formulerats blir det svårt att föra en seriös diskussion med kolleger och att arbeta med utveckling. Rättssäkerhet och likvärdighet är i fara. Särskilt knepigt blir det när lärare säger att de inte vill syssla med bedömning utan vill att "eleverna ska få utvecklas i lugn och ro". Hur kan de då veta vad som står på tur att utvecklas? Elevernas beteende och inte deras förmågor hamnar i fokus och risken är uppenbar att felaktiga förklaringsmodeller används om eleven inte når uppsatta mål: "Det är klart att det inte går bra, eleverna är inte motiverade, de är slöa och gör inte sina läxor." Med den typen av omedveten bedömning blir det lätt att lägga hela skulden för bristande skolframgång enbart på eleverna.

Lindström (2005) visar att det under senare år inom fältet bedömning skett en förskjutning från *undervisning* till *lärande*. Från att läraren tidigare har bedömt elevens bakgrundskunskaper ska nu lärare och elev tillsammans kartlägga detta. Från att ha bedömt isolerade kunskaper ska läraren nu följa elevens läroprocesser. Från att läraren tidigare bedömt med hjälp av s.k. tyst kunskap krävs nu tydliga betygskriterier. Och från att enbart ha bedömt kunskaper av ett i förväg bestämt omfång och vid en bestämd tidpunkt, s.k. *summativ* bedömning, ska eleven nu också följas kontinuerligt i det vardagliga arbetet, s.k. *formativ* bedömning.

## Att bedöma både språk- och kunskapsutveckling

I grundskolans kursplan för svenska som andraspråk anges att syftet är att eleven ska nå en funktionell språkbehärskning. Men hur ska man kunna bedöma det? Hur ska man bedöma om eleven har ett språk som fungerar som inlärningsverktyg i alla ämnen? Tyvärr går det inte med ett enda test, vilket många skulle önska. I stället krävs att bedömningen sker vid flera tillfällen i många olika situationer och över tid.

I min artikel vill jag diskutera vad man kan se av en enda elevtext. Kan man bedöma elevens språkbehärskning? Kan man bedöma elevens ämneskunskaper? Svaret kanske blir: Det beror på. Man kan även i enstaka texter utläsa olika kompetenser, men det blir svårare att dra säkra slutsatser. Om man däremot följer en elev över tid, kan man se vad eleven klarar och vad som är på gång att utvecklas.

Lärare i svenska som andraspråk och lärare i andra ämnen, t.ex. historia och samhällskunskap, ser av förklarliga skäl olika kvaliteter och olika

brister i en elevtext. Därför vinner alla på att avsätta tid och läsa texter tillsammans. Det kan skapa ett intresse för, och en insikt i, att det döljer sig mer bakom en text än man kanske i förstone förstod. So-läraren får hjälp att se bakom språket, läraren i svenska som andraspråk får hjälp att förstå den innehållsliga delen. Vet lärare i svenska som andraspråk hur t.ex. bessemmermetoden fungerar? (Se i den kommande elevtexten i artikeln.) Med So-lärarens hjälp kanske läraren i svenska som andraspråk förstår hur mycket eleven förstår!

## En so-rapport

Nedan följer den elevtext som läraren i inledningen var så bekymrad över. Hur tänker du som läsare när du bildar dig ett första intryck? Vad är ditt första intryck?

Texten är skriven av en elev i skolår 8 och uppgiften var: "Skriv en rapport och berätta vad du lärt sig under so-lektionen." Eleven är född i Sverige och har gått hela sin skoltid i svensk grundskola.

Den ursprungliga texten var skriven för hand, men den återges här i datautskrift, dock med elevens radbrytning.

### **so-rapport**

vi Fick en paper  
som vi skulle läsa och  
Förkara vad den handlade om.  
Den handla om hur hus  
industrin blev til en.  
Först köpte en köpman bomull  
För Billigt och alla kvinnor  
hade en spinn rock och dom spann  
billigt åt köpenen  
och när kvinnan spann klart  
fick kvinnan lite pengar.  
Sän gick köpmenen till en  
Vävaren vävde garnen till  
tyg och vävaren.  
Får lite pengar utav köpmemen.  
Vävstole och spinnrocken ändra  
och till sist blev det  
ång driva Fabrik som  
produserar mer tyg och  
snabbare.  
och det klades textil  
industri i den tiden var  
träd kol mycket men dom ville inte slösa bort. Dom

hittade järn kol och man  
kunde brana järn kol  
Med järn malm blevde järn  
och man kunde tjillverka  
lokomotiv tåg spår.

Vid en första genomläsning är det inte ovanligt att felan sticker ut. Om man markerar dem i den första delen av texten ser det ut så här:

Vi **F**ick en **p**aper som vi skulle läsa och  
**F**örkara vad den handlade om. Den **h**andla  
om hur hus industrin blev **t**ill en.  
Först köpte en köpman bomull **F**ör **B**illigt och  
alla kvinnor **H**ade en **s**pinna rock och dom spann  
**B**illigt åt **k**öpena och när kvinnan spann klart fick  
kvinnan lite pengar. **S**ån gick **k**öpmenen till  
en **v**ävaren vävde **g**arnen till tyg och vävaren.  
**F**år lite pengar utav **k**öpmemen.

Av tradition är lärare tränade att se det som avviker från normen. Felan i denna text blir tydliga: stavfel, stor bokstav när det inte ska vara det, felaktig interpunktion och obegripligheter. Vad betyder "hus industrin blev till en"? Och vad betyder egentligen "För Billigt"?

Istället för att fortsätta analysera elevens text vill jag visa de förutsättningar som låg till grund för uppgiften. Genom att dekonstruera lektionen får vi syn på:

- vilken typ av förförståelse som aktiverades under lektionen
- hur läraren arbetade med stöttning
- hur tiden fördelades mellan muntliga och skriftliga aktiviteter

Vad man inte får syn på, är hur mycket hjälp eleven fått tidigare när det gäller att skriva i olika genrer. Det är mycket vanligt att elever förväntas kunna skriva en rapport, en berättelse, ett brev, eller kanske en text om andra världskriget – utan att läraren explicit undervisat om de övergripande strukturer och de specifika språkliga drag som är utmärkande för varje genre (Sellgren 2005, Axelsson m.fl. 2006, Gibbons 2006).

## Kunskapsrelaterat språk

Man talar idag om språkbehärskning utifrån olika perspektiv. När Cummins beskriver språkbehärskning använder han termerna *vardagsrelaterad* (eller samtalsrelaterad) språkbehärskning och *kunskapsrelaterad* (eller

skolrelaterad) språkbehärskning (Cummins 2000, Sellgren 2005). Vardagsrelaterad språkbehärskning innebär ett här och nu-perspektiv, ofta relaterat till ett för alla inblandade välkänt ämnesområde. En kunskapsrelaterad språkbehärskning innebär att språket ska kunna fungera som inlärningsredskap. Man kan tänka i ett kontinuum då språket går från muntligt till skriftligt, från informellt till formellt, från ett vardagsrelaterat ordförråd till ett alltmer ämnesspecifikt. Med hjälp av språket ska eleverna tillägna sig nya ämneskunskaper. De ska kunna klassificera, generalisera, formulera hypoteser, dra slutsatser och utvärdera. Dessa tankeoperationer ligger ofta på en hög kognitiv nivå och språket blir därför relativt abstrakt (Gibbons 1993).

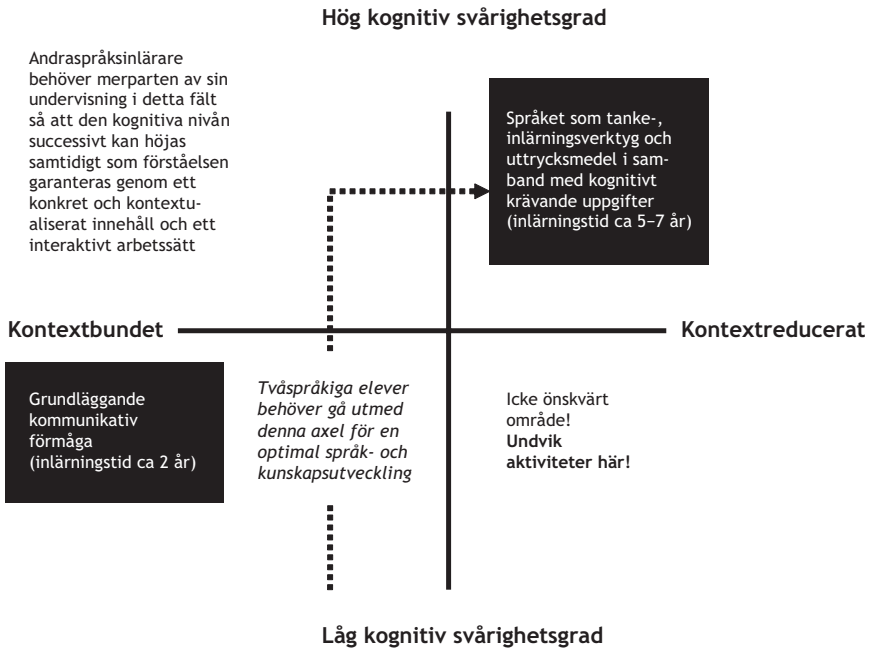
### Analys av en so-lektion

Syftet med att låta eleverna skriva so-rapporter en gång i veckan var flera. Arbetet började i skolår 7 för att eleverna skulle förbättra sina rutiner kring läxläsning. Läxan gavs av läraren i svenska som andraspråk, vilket gjorde att uppgifterna blev autentiska; andraspråkläraren hade inte deltagit i so-lektionen och visste således inte vilket innehåll som bearbetats. Denna informationsklyfta, dvs. att eleverna hade kunskaper från en lektion som läraren i svenska som andraspråk inte hade deltagit i, ställde höga krav på eleverna. De måste ta hänsyn till mottagaren och skriva en text som var självbärande. För andraspråkläraren var det ett gyllene tillfälle att få syn på hur eleverna klarade språket i so-undervisningen. Det blev klagörande också för so-läraren. Hon läste rapporterna tillsammans med andraspråkläraren vid ett flertal tillfällen och fick på så sätt handledning i att läsa bortom de språkliga felen. Med den hjälpen fick so-läraren syn på att eleverna nästan alltid kunde mer än hon utgått ifrån.

För att analysera lektionen som låg till grund för läxan tar jag hjälp av Cummins (1996, 2000) fyrfältsmodell där han arbetar med två variabler. Han beskriver en ideal undervisningsgång då läraren går från ett *kontextbundet* innehåll till ett *kontextreducerat*. Han visar hur lärare ska sträva mot att höja svårighetsgraden från en *låg kognitiv nivå* till en *hög kognitiv nivå*.

Varken kognitiv svårighetsgrad eller kontextbundet/ kontextreducerat innehåll är alldeles självklara begrepp. Svårighetsgraden hänger samman med elevens kognitiva mognad och med nivån på språkbehärskning. Om man inte har ord att benämna en kognitivt krävande tanke blir det svårt att förstå och kommunicera. Kognitiv svårighetsgrad hänger alltså samman både med den studerandes möjlighet att lösa uppgiften språkligt och med uppgiften i sig.

Kontextuellt stöd är allt från att eleven har egna erfarenheter och kunskaper till att läraren tar till exempelvis föremål, experiment och visuella hjälpmedel. Att något är kontextreducerat hänger ofta samman med att eleven förväntas ge sig i kast med ett nytt okänt ämnesområde, ofta på egen hand och genom skriven text.



Figur 1. Språk, kontext och kognitiv svårighetsgrad  
(fritt efter Hall 1996, Lindberg 1997)

## Dekonstruktion av so-lektionen

Lektionen består av två delar. Den första behandlar hemindustrin och den andra delen industrialismens framväxt och järnmalmsframställning. Läraren börjar med att visa en bildserie om hemindustri (se nedan). Man får följa en köpman som med häst och kärra åker hem till en kvinna som tar emot ull och sedan spinner den till garn. Köpmannen tar det färdiga garnet och åker till nästa kvinna som väver garnet till tyg. På sista bilden är köpmannen på väg till staden för att sälja tyget.

För elever i år 8 ligger innehållet på en ganska enkel nivå. Det gällde åtminstone för den klass som beskrivs här. Även om de inte kunde alla ämnesord, t.ex. *spinna*, *väva* och *garn*, gav bilderna full förståelse.



Efter lärarens berättelse till bildserien bjuds eleverna in till ett samtal. De får då dela med sig av sina erfarenheter: "Min mormor kunde spinna", "På Skansen såg vi en väverska". Eleverna ges här tillfälle att använda de ämnesord som läraren tidigare presenterat. Därefter går läraren tillbaka till bildserien och vill få eleverna att reflektera över hemindustrin. Hon ställer frågor som öppnar för elevernas egna tankar och reflektioner: "Om köpmannen skulle välja mellan två kvinnor som spann, vem valde han då?" Elevsvaren varierar: "Den som var snyggast", "Den som spann fortast", "Den som spann bäst garn". Läraren ber om förtydliganden och uppmanar eleverna att bygga ut sina tankar. Med utgångspunkt i elevernas svar kan läraren slutligen sätta ord på begreppen kvalitet, prissättning och konkurrens.

Svårighetsgraden höjs när läraren ber eleverna fundera över hur det ser ut i Sverige idag. "Hur och var tillverkas garn, tyg och kläder?", "Vad vet ni om textilindustrin i Sverige och utomlands?" Återigen får eleverna användning av sina egna erfarenheter och sin omvärldskunskap. De får pröva att använda de nya ord och begrepp man diskuterat (kvalitet, prissättning och konkurrens) och göra dem till sina. Eleverna funderar i smågrupper, diskuterar i helgrupp och sammanfattar till slut i sina loggböcker.

Ungefär hit är det full aktivitet och eleverna är mycket aktiva, enligt so-läraren. Lektionen har hittills varit muntlig med rika tillfällen till förhandling, dvs. att eleverna fått hjälp att skapa förståelse genom att fråga och uttrycka sina tankar. Men när läraren sedan delar ut en text blir många elever passiva, andra börjar syssla med något annat. Det beror antagligen på att texten är för komplicerad och det hjälper inte att det finns bilder på både en spinnmaskin och ett vattenhjul. Eleverna kan inte tolka bilderna eftersom de saknar förförståelse. Ändå förväntas det av dem, att de självständigt ska kunna läsa, förstå och svara på frågor. Med andra ord övergår ansvaret för lärande till eleverna själva, genom skriftspråket med ett kunskapsrelaterat språk. Om vi läser ett kort utdrag ur texten ser vi att innehållet håller distans till läsaren:

Richard Arkwright lät spinnmaskinerna drivas av ett vattenhjul. Garntillverkningen började flyttas från hemmen till fabriker.

Det namn som nämns ger inga signaler – vem har hört talas om Richard Arkwright? – och i övrigt är texten avpersonifierad: ”Richard Arkwright lät spinnmaskinerna *drivas...*”. Genom passivformen försvinner personerna som arbetade med spinnmaskinerna. Här gäller det att förstå enbart genom att läsa och tolka bilder. Det eleverna har förstått, nämligen berättelsen om köpmannen som i häst och vagn körde hem till en kvinna som spann, omnämns nu enbart med ett substantiv, en s.k. nominalisering, *garntillverkningen*. En massa information har packats ihop till ett ord för att beskriva hela processen och det är nu upp till varje elev att ”packa upp” och göra en egen bild och skapa förståelse för vad ordet innebär. För att elever, som inte är vana vid den här typen av kunskapsrelaterat språk, ska klara av läromedlens abstrakta språk, krävs en medveten explicit undervisning. Det måste också no- och so-lärare arbeta med.

Denna skarpa brytning mellan muntlig genomgång med stöd i kontexten och en skriftlig kontextreducerad text som underlag för lärande, ställer som sagt höga krav på eleverna.

En stor grupp elever som inte på egen hand lyckas ta sig in i text, arbetar istället *utan att förstå* med att rita eller skriva av från tavlan eller från annan text. I Cummins fyrfältare motsvaras det av låg kognitiv svårighetsgrad och kontextreducerat innehåll. De eleverna når av förklarliga skäl sällan kursplanemålen.

Om vi tittar på lektionen ovan kan vi se hur svårighetsgraden höjs:

- Bildserien med köpmannen, spinnerskan och väverskan kan följas av alla elever. Kontexten gör att språket kan förstås och nya ord blir begripliga genom att de visualiseras i bild.
- I samtalet efteråt höjs nivån då eleverna ges möjlighet att använda nya ord och begrepp som presenteras i bildserien. De får också dela med sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper: ”Vi såg en väverska på Skansen”, ”Min mormor kunde spinna”.
- Därefter höjs nivån ytterligare när eleverna ska tänka och själva reflektera kring köpmannens, spinnerskornas och väverskornas förutsättningar och liv. Begrepp som konkurrens, kvalitet och prissättning konkretiseras genom elevernas diskussioner och orden skrivs på tavlan.



- Ytterligare ett steg tas när eleverna ska diskutera dagens Sverige i förhållande till omvärlden. Vem tillverkar kläder idag? Hur går det till? Hur bestäms prissättningen? Eleverna får möjlighet att använda sina kunskaper och pröva att använda nya ord och begrepp. Genom förhandling, dvs. att begära förtydliganden och be om exempel på flera nivåer, kan också svåra begrepp förstås. Just pendlingen fram och tillbaka mellan kontextbundet och kontextreducerat innehåll, från låg till hög svårighetsgrad, gör att de flesta elever tar ett eller flera steg upp på abstraktionsstegen.
- Från att lektionen varit muntlig och eleverna tillsammans skapat förståelse övergår till slut ansvaret för lärande till eleverna själva. De ska nu skapa mening i en text enbart genom skriftspråket.

Jag har valt att dekonstruera lektionen som låg till grund för uppgiften, innan jag analyserar själva elevtexten. Jag kan då se att eleven som skrivit so-rapporten har kunnat följa lektionen också i den del av lektionen som behandlar industrialisering och järnmalmsframställning. Den var mer krävande både språkligt och innehållsmässigt, eftersom det var ett helt nytt ämnesområde med nya begrepp och nytt ordförråd.

I ett vidare perspektiv ger dekonstruktion av lektioner både enskilda lärare och arbetslag möjlighet att utvärdera en del av elevens skolvardag och se om den är språk- och kunskapsutvecklande. Det är naturligtvis inte alltid möjligt att göra så och kanske inte alltid nödvändigt. Men det kan ge ytterligare en aspekt på bedömningen.

## Bedömning med hjälp av performansanalys

Nu vet vi vad syftet med uppgiften var och vem som var mottagare. Då kan vi börja analysera elevtexten. Performansanalys är en språkutvecklingsanalys som tar fasta på *ett andraspråk i utveckling*. När man gör en performansanalys bedömer man en text ur olika aspekter. Man gör först en översiktlig bedömning. Därefter plockar man isär språket och analyserar varje komponent för sig. Man avslutar analysen med att återigen titta på helheten.<sup>1</sup> Nedan analyseras elevtexten utifrån följande aspekter:

---

<sup>1</sup> För en mer utförlig beskrivning av performansanalys se Abrahamsson & Bergman (2005).

- Kommunikativ kvalitet
- Innehållslig kvalitet
- Språklig kvalitet
- Kommunikationsstrategier

Denna analys kan sedan bilda underlag för ett utvecklingsamtal.

Jag ger i texten en kort förklaring till vad varje aspekt innebär och analyserar sedan so-rapporten del för del.

### ***Kommunikativ kvalitet***

Här ställer man frågor som: Kommuniserar texten med läsaren? Går den att förstå? Uppnår eleven sitt syfte med texten? Tas hänsyn till mottagaren? Hur fungerar elevens referensramar i förhållande till mottagaren?

Elevens so-rapport kräver minst en omläsning för att man ska förstå innehållet. Allt blir inte begripligt trots omläsning. Man kan ana sig till vad eleven vill säga, men det är viktigt att vara medveten om att man ibland faktiskt inte vet vad eleven egentligen menar. Vad betyder t.ex. *hus industri* – betyder det hemindustri? "Först köpte en köpman bomull *För Billig*" – det kan ju betyda både "till underpris" och till ett "lågt pris". Och vad betyder "*i den tiden var träd kol mycket*"? Kanske menade eleven "på den tiden var det gott om träkol" eller "på den tiden fanns det mycket träkol".

### ***Innehållslig kvalitet***

Innehållslig kvalitet kan mätas mot variablerna låg respektive hög kognitiv svårighetsgrad och kontextbundet respektive kontextreducerat innehåll. Man undersöker också i vilken genre eleven skriver och hur han arbetar med struktur och sammanhang.

I elevtexten kan vi konstatera att innehållet motsvarar lektionens två delar, hemindustri samt industrialism och järnframställning. Han har alltså förstått också den andra och mer krävande delen av lektionen.

Eleven har två inledningar till texten: "Vi fick en paper som vi skulle läsa och förklara vad den handlade om", följt av "Den handla om hur hus industri blev till en.". Den första inledningen presenterar läxan och hör egentligen inte till en rapport. Men i skolsammanhang är det vanligt med frågor som "Vad har du gjort idag, vad gjorde ni på so-lektionen?". Utan explicit genreundervisning är det svårt att veta vad som ska vara med. Den andra inledningen är en sammanfattning av första delen av lektionen

och hör till genren rapport. Därefter återberättar eleven i stort lärarens presentation av hemindustrin och använder de ämnesord som hör dit: "Vävaren vävde garnen till tyg. När kvinnan spann klart fick kvinnan lite pengar." När eleven talar om sina referenter blir det "en köpman" och "kvinnan". Han syftar på bildserien och inte på en allmän referens. När eleven tänker på hemindustrin, tänker han då på berättelsen om människorna på bilden eller som ett allmänt fenomen i historien? Det får vi inte veta genom texten.

Vidare ska eleven redogöra för järnframställningen och skriver: "Dom hittade järn kol och man kunde brana järn kol Med järn malm blevde järn." Här är fokus på processen och inte på tydliga personer. Det är intressant att se hur redogörelsen nu börjar närma sig läromedelspråket och att eleven faktiskt kan redogöra för bessemermetoden.

Han avslutar första delen av rapporten med en sammanfattning av hur hemindustrin försvann p.g.a. industrialiseringen: "*Vävstole och spinnrocken ändra och till sist blev det en ång driva fabrik som producerar mer tyg och snabbare.*"

I andra delen av elevens rapport behandlas ämnet mer på distans. Den del av texten är svårare att förstå. Lektionen var här på en högre kognitiv nivå med ett ämnesinnehåll som var komplicerat för alla i klassen och det presenterades genom skriven text. Man kan misstänka att innehållets svårighetsgrad har påverkat den språkliga formen. Innehållsligt redogör eleven för orsak och verkan.

Det saknas en avslutning på rapporten.

### ***Språklig kvalitet***

Här går man från ordförrådet och de mindre beståndsdelarna i språket, till de mer övergripande delarna som meningsbyggnad. Man kan också gå den omvända vägen.

#### **Ordförrådet**

Vi kan först undersöka om ordförrådet är tillräckligt varierat för det ämnesområde som eleven behandlar. Vi ser till variationen, är orden frekventa, generella men också specifika och exakta? Hur ser fördelningen ut mellan ämnesneutrala ord och ämnesspecifika? (Se Lindberg i denna skrift.) Som ett exempel på ett ämnesneutralt ord kan vi se att eleven skriver "*Vävstolen och spinnrocken ändra*". Det är en allmänspråklig form som i sin skriftspråkliga form blir "utvecklades". I texten finns gott om ämnesrelaterade ord: *Vävstole, spinnrocken, vävaren, producerar.*

### Nominalfraser

Nominalfrasen, dvs. substantiv eller pronomen med eller utan bestämning, visar också elevens språkutveckling. Att kunna variera med bestämmningar ger ett mer nyanserat och exakt språk: *alla kvinnor, kvinnan, ångdriva Fabrik som producerar mer tyg och snabbare*. Dessutom får vi syn på hur korrekthet och komplexitet samspelar. I nominalfrasen ser vi i vilken grad eleven klarar genus: *en paper, en köpman*, bestämdhet: *en vävaren, kvinnan*, kongruens: *alla kvinnor, den tiden*. Observera att man inte kan dra säkra slutsatser från en enda text, men det ger en bild av var eleven befinner sig i sin språkutveckling.

### Verbfraser

I verbfrasen kan man bl.a. se hur eleven klarar tempus (*fick, spann*), och hur finita och infinita verbformer används (*skulle läsa och Förklara*). Användning av partikelverb brukar indikera att eleven har hunnit en bit i sin utveckling. I artikelns text finns ett exempel på partikelverb, *slösa bort*, även om det i sammanhanget inte används korrekt.

### Adverbialfraser

Adverbialfrasen ger information om tid, rum och sätt men förklarar också orsak och villkor.

Tidsadverbial: *Först, när kvinnan spann klart, sän, till sist, i den tiden*

Sättsadverbial: *För Billigt, Billigt, klart, snabbare*

Tidsadverbialen hjälper till att visa kronologin i den första delen av texten. I den andra delen är det inte tiden utan orsak och verkan som lyfts fram och då med andra medel.

### Meningsbyggnad och ordföljd

Vilken typ av satser använder eleven? Är det enbart huvudsatser eller finns det bisatser och i så fall vilka? Hur ser textbindningen ut? För att en text ska bli läsbar måste den hänga ihop på flera nivåer: inom satsen, mellan satser och meningar samt mellan textens olika delar. Vilka konnektorer (bindeord) används?

Om man bortser från elevens interpunktion kan man se att det är en väl sammanhållen text. Men det kräver, som det ofta gör med andraspråkstexter, en omläsning. Eleven växlar mellan enkla huvudsatser och huvudsatser med bisatser. Exempel på bisatser med olika konnektorer: *"som vi skulle läsa", "vad den handlade om", "hur husindustrin blev till en", "När kvinnan spann klart"*. Ordföljden är korrekt både i huvudsats och bisats.

**Referentbinding**

Referentbinding visar på syftning till personer och händelser som omnämns i texten: "en papper som vi skulle läsa och förklara vad *den* handlade om", "Den handla om", "alla kvinnor", "dom spann billigt", "när kvinnan spann klart", "en vävare", "vävaren vävde garnen till tyg".

Nedan har jag ändrat radbrytningen i elevens text men gjort minimala förändringar i elevens interpunktion. Härigenom kan man se att texten har en både innehållsligt och språkligt genomtänkt struktur.

**So-raport**

Vi Fick en paper som vi skulle läsa och Förkara vad den handlade om.  
Den handla om hur hus industrin blev til en.  
Först köpte en köpman bomull För Billigt  
och alla kvinnor Hade en spinn rock  
och dom spann Billigt åt köpene  
och när kvinnan spann klart fick kvinnan lite pengar.  
Sän gick köpmenen till en vävaren  
vävde garnen till tyg  
och vävaren Får lite pengar utav köpmemen.  
Vävstole och spinnrocken ändra  
Och till sist blev det ång driva Fabrik som produserar mer tyg och snab-  
bare.  
det klades textil industri  
och i den tiden var träd kol mycket  
men dom ville inte slösa bort.  
Dom hittade järn kol  
och man kunde brana järn kol med järn malm  
blevde järn  
och man kunde tjillverka lokomtiv tåg spår.

Den första delen har en narrativ struktur och kronologin skrivs fram med hjälp av tidsadverbial. I den andra delen kan man se att orsak och verkan skrivs fram i texten med andra medel, t.ex. med konjunktioner: "I den tiden var träd kol mycket *men* dom ville inte slösa bort", "Dom hittade järnkol *och* man kunde brana".

**Kommunikationsstrategier**

Hur löser elever en uppgift om språket inte räcker till? Ger de upp eller tar de till kreativa strategier? Eleven vi mött i artikeln är en risktagare. Trots att språket inte riktigt räcker för att redogöra för innehållet i so-lektionen ger han inte upp, utan tar till olika kommunikationsstrategier för att göra sig förstådd.

Nybildning: *hus industri*, (hemindustri) *järnkol* (stenkol)  
 Överanvändning: *bomull* (ull), *i den tiden* ( på den tiden), *var träd kol mycket* (fanns det mycket träkol, var det gott om träkol), *ändra* (utvecklades)  
 Omskrivning: lokomotiv tåg spår (järnvägsräls)

### *Underlag för samtal*

So-läraren måste fortsätta att bekräfta att eleven kan sin läxa och att han förstår det som avhandlas på lektionerna. Men eleven måste också bli varse att det finns delar i hans text som inte är helt lätta att förstå för en allmän läsare. Han måste fortsätta att bearbeta sina texter mot en högre grad av korrekthet. Interpunktionen ställer till problem. Om läraren läser texten högt för eleven utifrån en korrekt interpunktion, kan eleven bli medveten om oflyt respektive flyt.

När det gäller ordförrådet kan man se att eleven söker ord och har lämnat en beställning till läraren: "Jag vet inte vad järnvägsräls heter så jag tar till allt jag kan: lokomotiv tåg spår."

En bearbetning av texten kan ske med hjälp av läraren eller kanske en kamrat som hunnit längre i sin språkutveckling. Just den här eleven som har ämneskunskaper kan då samarbeta med en elev som är språkligt säkrare men som behöver hjälp med att förstå innehållet. Ibland är det en framkomlig väg.

Önskvärt vore att elever alltid fick respons på det som är obegripligt eftersom förutsättningarna för inläring är som störst just då. Eleven vill kommunicera och mottagaren vill förstå. I den förhandling som krävs utmanas språket. Men det är naturligtvis inte alltid möjligt. En god bit på väg är ändå när eleverna själva börjar signalera att de är osäkra och behöver hjälp. Hjälpen kan ju komma från många håll. Om eleven väl har börjat fundera över hur han kan uttrycka sig brukar ordet eller uttrycket bli synligt men kanske i någon helt annan kontext.

### **Avslutande reflektioner**

När vi nu har läst och analyserat elevtexten kan vi gå tillbaka till läraren i inledningen som var förskräckt över att eleven inte hunnit längre. Var hennes förtvivlan berättigad? Ja, på ett plan kan jag hålla med henne. En elev som är född i Sverige och går sitt åttonde år i svensk grundskola borde ha fått förutsättningar att uppnå en högre grad av funktionell språkbehärskning. Men det finns många orsaker till att elever inte får en optimal skolgång och vi kan alla räkna upp många faktorer som påverkar utebliven skolframgång. När det gällde eleven som skrivit so-rapporten,

menar jag ändå att han hade en strålande utveckling under sina sista tre år i grundskolan. Det visar att det aldrig är för sent för elever att göra stora framsteg. Jämför texten vi just läst med elevens första rapport i år 7, och vi ser en utveckling:

Tis

Jorde vi om hur värden snura runt solen ner jorden på  $365 \frac{1}{4}$  och när solen sunurar runt

En anledning till att eleven hade en så god utveckling i skolår 7–9 var säkert att so-läraren i ovanstående rapport insåg att eleven förstått, när hon berättat om varför vi har skottår. Att so-läraren redan då bekräftade att hon såg att han kunde, tror jag var en av anledningarna till att eleven inte gav upp. Det stimulerade hans motivation och vilja att utvecklas.

Men det är långt ifrån tillräckligt för en elev att bli bekräftad. Han måste också få arbeta på en kognitiv och språklig nivå som är tillräckligt hög för att utveckling ska kunna ske. Det finns en uppenbar risk att lärare som inte ser bakom felen sänker den innehållsliga nivån i sin undervisning, istället för att utmana eleven språkligt. Denna nedåtgående spiral är förödande för elever (Hajer 2003). Att förenkla innehållet till oigenkännlighet är att beröva eleverna möjlighet att gå vidare i utbildningssystemet. Istället måste läraren pendla mellan det muntliga och det skriftliga, från det kontextbundna till det kontextreducerade under en och samma lektion. Det gäller både vid muntlig genomgång och i arbetet med skriven text.

Vi kan idag analysera elevers språkbehärskning och vet vad eleven språkligt klarar av. Frågan blir då hur vi explicit arbetar med ett innehåll som ligger inte bara språkligt utan också kognitivt snäppet över elevens förmåga.

I olika sammanhang diskuteras den innehållsliga och språkliga progressionen i skolans alla ämnen, från skolår 1 i grundskolan till sista året i gymnasieskolan. Man konstaterar att speciella svårigheter uppstår för eleverna i skolår 4 då undervisningen i högre grad än tidigare sker genom skriftspråket i en alltmer kontextreducerad framställning. Men jag upprepar att också under en och samma lektion genom alla skolår, pendlar den kognitiva nivån från låg till hög svårighetsgrad, från ett känt till ett alltmer okänt innehåll. Kanske är det här vår största didaktiska utmaning ligger.

## Referenslitteratur

- Abrahamsson, T. & Bergman, P.(red.) (2005). *Tänkarna springer före – att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Axelsson, M., Olofsson, M., Philipsson, A., Rosander, C. & Sellgren, M. (2006) Ämne och språk – språkliga dimensioner i ämnesundervisningen. Stockholm: Kompetensfonden.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Children.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to Learn in a Second Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet. Språk – och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hajer, M. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning – ett andraspråksperspektiv i alla ämnen. I: Olofsson, M. (red.), *Symposium 2003 – Arena andraspråk*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hall, D. (1996): Differentiating the secondary curriculum. I: Cline, T. & Frederickson, N. (red.) *Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Holmegaard, M., Johansson Kokkinakis, S., Järborg, J., Lindberg, I. & Sandwall, K. (2006). Projektet ord i Läroböcker (OrdiL) I: Lindberg, I. & Sandwall, K. (red.) *Språket och kunskapen*. Göteborg: Institutet för andraspråk, Göteborgs universitet.
- Kuyumcu, E.(2004). Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (1997): *Svenska som andraspråk – ett mångfasetterat ämne med rötter i flera discipliner*. Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid tjuogoandra sammankomsten för svenskans beskrivning. Lund: University Press.
- Lindberg, I. (2007): Bedömning av skolelaterat ordförråd. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I: Lindström, L. & Lindberg, V. (red.) *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Pettersson, A. (2007). Pedagogisk bedömning – bedömning för lärande. I: Olofsson, M. (red.) *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sellgren, M. (2005). Ämnesundervisning för flerspråkiga elever – integrering av språk och kunskap. I: Axelsson, M., Rosander, C. & Sellgren, M. *Stärkta trådar*



– *Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap.* Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.

Skolverket (2000). *Kursplanen i svenska som andraspråk.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU-03).* Stockholm: Skolverket.