

Om språkinriktad undervisning och bedömningspraktik i ett ämnesövergripande arbete om brott och straff i år 7

”Språkutveckling under skoltiden handlar i stor utsträckning om erövningen av ett mer formellt, skriftspråksbaserat språk [---] För elever som vuxit upp med begränsad kontakt med undervisningsspråket kan behovet av tydlig språklig vägledning vara stort” (Lindberg, 2006)

Jag har precis avslutat ett ämnesövergripande tematiskt arbetsområde om brott och straff i mina sjuor. Och jag är så nöjd som jag bara kan bli. Och stolt. De flesta av mina elever fick minst ett E i betyg - dessa elever som normalt nästan aldrig når målen, för att de inte förstår och hänger med i undervisningen och kanske för att skolan är så tråkig. När min kollega i samhällskunskap planerade för ett arbetsområde i lag och rätt i dessa klasser föll det sig tämligen naturligt för mig och min kollega att haka på. Jag är lärare i svenska som andraspråk och utbildad genrepedagog och ville bidra med mina kunskaper om andraspråksinlärning och språkinriktad undervisning så att undervisningen skulle bli så gynnsam som möjligt för våra elever. Genrepedagogik och språkinriktad undervisning har nämligen visat sig vara ett framgångskoncept i skolor med många elever med annat modersmål och elever med låg socioekonomisk status (Kuyumcu, 2004 och Gibbons, 2009). Jag ville göra arbetet i lag och rätt tillgängligt och språkutvecklande för våra elever så tog jag idéer från Gibbons böcker om genrepedagogik och Hajers handbok om den språkinriktade undervisningen med mig till mitt arbetslag och startade ett samarbete mellan ämnena sva, samhällskunskap och bild – ett samarbete som tedde sig ganska naturligt då vi kunde utgå från flera beröringspunkter, där förmågor, form, innehåll och bildspråk tycktes korrespondera.

Jag ska i denna text redogöra för våra didaktiska val i vår undervisning samt den process som låg till grund för vår bedömning av elevernas kunskaps- och språkutveckling. Vi strävade under hela arbetsområdet efter en medveten holistisk bedömning av elevernas prestationer. Strukturerna och modellerna för planeringen, genomförandet och bedömningen av ämnesområdet hämtades från genrepedagogikens cirkelmodell, SIOP, skrivmallar och grafiska mallar (Hajer 2011), Cummins fyrfältsmodell, Blooms taxonomi, Skolverkets *Språket på väg*, en bedömningsmall för genreskrivning (Gibbons 2006), bedömningsmatrisen för skriftligt produktion i NP i sva från Skolverket samt kunskapskriterierna i våra respektive kursplaner.

Vilka beröringspunkter fann vi och vad behövde vi ta hänsyn till?

Det ämnesövergripande arbetet inleddes med en undersökning av det centrala innehållet i respektive kursplaner för att hitta inriktningen på samsamarbetsområdet. I detta första skede tog vi hjälp av modellen SIOP för att kunna bena ut viktiga parametrar som behövdes beaktas för att elevernas skulle nå framgång i vår undervisning. Vad behövde vi tänka på? Vilka kunskaper och förmågor skulle utvecklas? Hur såg språket ut i de texter och det material eleverna skulle möta? Vilka begrepp och ord skulle eleven lära sig? Vilka genrer tillhörde de texter eleven skulle läsa och möjligtvis skriva? Hur kunde vi få in olika estetiska uttrycksformer och multimodala texter? Hur skulle

arbetet i undervisningen genomföras? I grupp eller i par? Hur kunde vi variera undervisningen så mycket som möjligt? Var befanns sig i eleverna i dag? Vilka förkunskaper hade de och hur tog vi reda på det? Vilken typ av stöttning behövde de? Hur skulle de bedömas och examineras? (Se SIOP-modellen i Hägerfelth 2011:111 el Hajer 2010:217). Enligt Hajer (2010) är det i början av ett arbetsområde viktigt att ständigt återkoppla till elevernas förförståelse och modellera för dem hur man genom olika strategier kan använda sina kunskaper och hur man aktiverar och kopplar till sina förkunskaper för att kunna bygga vidare med ytterligare kunskaper och perspektiv.

Vad skulle eleverna enligt respektive kursplaner skulle lära sig:

Enligt kursplanen i samhällskunskap ska eleverna ges förutsättningar att utveckla förmågor att

- ”reflektera över hur individer och samhällen formas, förändras och samverkar”
- ”uttrycka och värdera olika ståndpunkter i till exempel aktuella samhällsfrågor och argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv”
- ”söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,”
- ”reflektera över mänskliga rättigheter samt demokratiska värden, principer, arbetssätt och beslutsprocesser.”

Genom att exempelvis studera ” Rättssystemet i Sverige och principer för rättssäkerhet. Hur normuppfattning och lagstiftning påverkar varandra. Kriminalitet, våld och organiserad brottslighet. Kriminalvårdens uppgifter och brottsoffers situation.” (ur det centrala innehållet i kursplanen för samhällskunskap).

De förmågor i kursplanen som eleverna skulle utveckla var alltså att eleven skulle kunna *reflektera, uttrycka, värdera, argumentera* och *söka information*

Enligt kursplanen i bild skulle eleverna lära sig att kommunicera med bilder för att uttrycka budskap, och analysera samtida bilders uttryck, innehåll och funktioner, genom att studera ”bilder som behandlar frågor om identitet, sexualitet, etnicitet och maktrelationer och hur dessa perspektiv kan utformas och framställas. I synnerhet i relation till ”massmediebilders budskap och påverkan och hur de kan tolkas och kritiskt granskas”.

De viktiga förmågorna enligt kursplanen i bild var att *kommunicera* och *analysera*.

I kursplanen i svenska som andraspråk ska eleverna ges språkliga verktyg för att utveckla förmågorna ovan (reflektera, uttrycka, kommunicera, argumentera, analysera och söka information) genom att använda sig av och behärska (ett urval):

- Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.
- Strategier för att skriva olika typer av texter med anpassning till deras typiska uppbyggnad och språkliga drag. Skapande av texter där ord, bild och ljud samspelar.
- Olika sätt att bearbeta egna texter till innehåll och form. Hur man ger och tar emot respons på texter.
- Redigering och disposition av texter med hjälp av dator. Olika funktioner för språkbehandling i digitala medier.

- Språkets struktur med stavningsregler, skiljetecken, ordklasser och satsdelar.

Men också att ”leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts” och läsa och kunna skriva ”beskrivande, förklarande, utredande, instruerande och argumenterande texter, till exempel tidningsartiklar, vetenskapliga texter, arbetsbeskrivningar och blogginlägg och först texternas syften, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag samt deras ord och begrepp. Men även multimodala texter ”som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra i olika medium.” Med detta som grund skulle vi nu koka ihop en kunskaps- och språkinriktad undervisning till våra sjuor, där vi skulle utgå från deras vardag och förförståelse.

Kursplanen i sva pekade med andra ord på en stor variation av verktyg och innehåll som vi i vår undervisning ville ta hänsyn till.

Det didaktiska valet av innehåll, arbetsätt och lektionsstruktur

Kursplanen i svenska som andraspråk ger uttryck för en allsidighet i valet av undervisningsmaterial. Att samarbeta över ämnesgränserna genom att hitta beröringspunkter och olika perspektiv på samma tema kan skapa stor variation i valet av arbetsätt och material i undervisningen. Hajer menar att denna variation bidrar till att fler elever inkluderas och motiveras i undervisningen, genom att olika inlärningsstilar/strategier samt elevernas skillnader i förförståelse beaktas. Vi valde därför att använda oss av flera typer av medier som spelfilm, skönlitteratur, bilder, lärobokstexter, tidningsartiklar och blogginlägg på temat brott och staff, för att försöka tillmötesgå elevernas olika preferenser, inlärningsstrategier och förkunskaper. Dessutom skulle de samarbeta i par och i grupp och genom en blogg som vi skapade till arbetsområdet. Detta för att de skulle kunna ta del av varandras funderingar och texter genom kommentarsfunktionen på bloggen. Därmed fick eleverna ytterligare en stödstruktur. Alla lektioner lades därför ut på bloggen dagen före varje lektion, så att eleverna skulle få möjlighet att sätta sig in i materialet och arbetsättet före lektionen. Detta kallas att man flippar sin lektion, vilket kan bidra till att en del oromoment och osäkerhet från elevernas sida kan undvikas genom att eleverna förbereds och kan aktivera sin förförståelse före lektionen. Vi lät varje lektion på bloggen inledas med lektionens övergripande mål samt de språkliga målen för lektionen, dvs vilka förmågor som vi på lektionen skulle fokusera på. Hajer menar att explicita mål för lektionen är ett sätt att få eleverna att förstå vad det var som vi lärare skulle bedöma:

Ex. 1

Lektionsmål: Förstå skillnaderna mellan genrerna nyhetsartikel och roman utifrån syfte, uppbyggnad och språkliga drag, genom att ...

Språkmål: Jämföra, analysera och diskutera muntligt och skriftligt skillnaderna i syfte, uppbyggnad och språkliga drag mellan genrerna.

Sedan gav vi med stöd av bilder och filmklipp instruktioner till vad som skulle göras på lektionen. Vi började alltid med en kort förstärkande genomgång och en inledande samtal (ett sk inlärningsamtal se Hajer 2010:90f) för att få syn på elevernas förväntningar och tankar om lektionen. Sedan kunde de elever som redan ”knäckt koden” börja jobba och de elever som behövde en eller flera genomgångar kunde få det. Eftersom vi var två lärare under alla lektioner kunde de elever som

behövde särskilt stöd få individuell handledning. Samtliga elever kunde därför arbeta utifrån sina förutsättningar och nivåer.

På bloggen lade vi också ut ordbanker med viktiga ord och begrepp för ämnesområdet som vi fann i filmen eller i de texter vi läste. Eleverna fick hjälpas åt att hitta passande definitioner till dem med stöd av webbaserade ordlistor och uppslagsverk. Elevernas definitioner lyftes sedan i helklass, där de tillsammans fick komma överens om en gemensam definition till varje ord och begrepp som passade vårt sammanhang (se Hajer, s. 23).

Eftersom den skönlitterära texten och tidningsartiklarna lästes högt på lektionen kunde vi passa på att explicit undervisa eleverna i lässtrategierna att förutspå, att reda ut, att ställa frågor och att sammanfatta och modellera, så att de så småningom på egen hand skulle veta vilka strategier de skulle ta till om läsningen upplevdes som svår. Efter högläsningen samtalade och diskuterade vi i smågrupper eller i par innehållet utifrån givna frågor så att samtalen blev strukturerade. Samtalen spelades in och bedömdes i enlighet med bedömningsmatrisen i *Språket på väg* (Skolverket 2011:11). Diskussionen slutfördes sedan i helklass så att alla fick ta del av allas tankar. I slutet av lektionerna skrev alla elever en kortare kommentar på bloggen, om vad de lärt sig och vad de tyckte var intressant på lektionen.

Elevernas kommentarer på bloggen lästes och kommenterades i sin tur av oss lärare. Vi kunde där ge individuell feedback på alla elevers tankar och idéer, vilket de kom att uppskatta väldigt mycket. Deras kommentarer fick sedan ligga till grund för små "lyft språket-övningar" följande lektion, där vi utgick från deras egna formuleringar och tillsammans med dem diskuterade vi hur vi skulle lyfta språket så att det skulle motsvara den stilnivå som förekom på rättegångarna i filmen, i tidningstexterna och i läroboken. Här hade eleverna sina ordbanker till hjälp. Detta gjordes i enlighet med Jim Cummins fyrfältsmodell, som visar på hur man kan strukturerat klassrumsaktiviteter som utgår från det kontextbundna och kognitivt enkla för att med stöttning lyfta språket och ett ämnesinnehåll till att bli kontextreducerat och mer kognitivt krävande. Vi utgick därför från elevernas vardagsspråk för att bygga upp ett akademiskt språk (jmf BICS/ CALP). I övningarna koncentrerade vi oss på lyfta stilnivån på de verbala processerna (understuckna i ex 2) i elevernas utsagor samt att undersöka generaliseringar och nominaliseringar (kursivt i ex 2), för att på så sätt närma oss de språkliga dragen i nyhetsartikeln (läs vidare i Gibbons 2010:89).

Ex. 2

Vardagsspråk: Rolf säger att killen hade en pistol

Skriftspråk: Polismannen påstår att ynglingen var beväpnad

Vardagsspråk: Hans polare ville inte säga något när *polisen snackade med dem*.

Skriftspråk: Ynglingens vänner vägrade uppgä någon information i *polisens förhör*.

I bild fick eleverna i uppgift att skapa en egen nyhetsbild med hjälp av bildredigeringsprogram till ett brott de själva fick välja från TV-programmet *Efterlyst*. Bildläraren undervisade eleverna i nyhetsbildens objektivitet, anonymitet och tenor i relation till paparazzibilden medan vi på den

skönlitterära texten. Detta för att eleverna skulle bekanta sig med de olika stilnåvierna i de olika genrerna men också med texternas olika register (Läs vidare i Polias 2006):

Ex. 3

Genre: Nyhetsartikel

Syfte: Informera

Uppbyggnad: Besvarar de journalistiska

frågorna: När? var? hur? var? vem? Varför?

Berättarperspektiv: Distans, i tredje hand, läsare och författare är utanför händelsen

Språk: Sakligt, avskalat, nominaliseringar

Inga namn på inblandade (ynglingen)

Inga detaljer

opersonligt

Genre: Skönlitteratur (roman)

Syfte: underhålla

Uppbyggnad: Presentation av personer

och ett problem/ en konflikt/ett brott

Berättarperspektiv: Vi är med i hela berättelsen. Vi hör tankar. Vi upplever händelsen med offret.

språk: målande, uttrycksfullt

Namn på inblandade (Fredrik)

Många detaljer

personligt

Nästa steg i undervisningen var att introducera nyhetsartikeln. Vi hade medvetet utgått från de narrativa genrerna när vi introducerade temat. Detta för att skapa motivation och förförståelse. Genom att samtala kunde vi lyfta innehållet, begreppen, de språkliga dragen samt uppbyggnaden i filmen och i den skönlitterära texten och vi kunde utifrån denna kunskap skapa tillräcklig förförståelse för att introducera nyhetsartikeln. I övergången mellan de olika genrerna kunde vi lättare peka på olikheterna mellan dem och på så sätt skapa en medvetenhet om skillnaderna i register, de språkliga dragen och uppbyggnaden. När denna kunskap var etablerad studerade vi nyhetsartikeln, där vi sedan dekonstruerade textens olika beståndsdelar utifrån syfte, uppbyggnad och språkliga drag. Lektionens mål löd därför:

Ex 4

Lektionsmål: Genom praktiska övningar ska du visa att du förstår genren nyhetsartikel och utifrån syfte, uppbyggnad och språkliga drag, genom att ...

Språkmål: i de praktiska övningarna kunna analysera och diskutera muntligt och skriftligt nyhetsartikelns syfte, uppbyggnad och språkliga drag.

Eleverna fick därefter skriva en gemensam nyhetsartikel om ett brott vi hade sett på TV-programmet *Efterlyst* och på så sätt lära sig rekonstruera en text. Här fick eleverna dels öva sig i att lyssna efter specifik information när det gällde de journalistiska frågorna men också att tillsammans "översätta" talspråket i inlaget till det språk som passade för nyhetsartikeln. Därefter fick de tillsammans strukturera svaren på frågorna till en passande disposition och ge förslag till lämpliga formuleringar. Resultatet blev en gemensam nyhetsartikel som fick fungera som en inspiration till examinationsuppgiften. Vi modellerade även tillvägagångssättet med uppgiften som de skulle imitera när de skrev sin egen individuella text.

Genom de varierande arbetssätten och innehållet fick eleverna talrika möjligheter att läsa, tala, lyssna och skriva i flera olika genrer, så att spåket, förmågorna och kunskapen kunde utvecklas genom medveten undervisning, där fokus låg på fysisk så väl som digital interaktion, språklig stöttning och kontextbundenhet med stöd av fyrfältsmodellen, olika uttrycksformer, grafiska mallar, skrivmallar, olika kommunikationssätt och multimodala texter.

Examinationsuppgifterna

Eleverna skulle bli examinerade genom att dels skriftligt svara på en essäfråga som de själva fick formulera och dels genom att skriva en nyhetsartikel om ett brott i ett avsnitt av TV-programmet *Efterlyst*; till samma brott som de skapat sin bild. Eleverna skulle skriva en så autentisk nyhetsartikel som möjligt som motsvarade genrens syfte, uppbyggnad och språkliga drag och till nyhetsartikeln skulle elevernas egna nyhetsbild bifogas.

Essäfrågan och nyhetsartikeln

Essäfrågan genomfördes på elevernas samhällskunskapslektioner, där de själva tillsammans med oss lärare med stöd av de texter och den film de hade sett på lektionerna fick formulera ett eget rättsligt dilemma. Många av eleverna var djupt engagerade i hur man skulle tänkas lösa ungdomsbrottligheten i deras närområde. Svaret på essäfrågan skulle bestå av två delar; en del där eleven skulle söka information från BRÅ och SCB (hemsidor) och redogöra för statistik och fakta samt en del där eleven med utgångspunkt i statistik och fakta skulle resonera sig fram varför vissa ungdomar lockas in i kriminalitet och hur dessa individer skulle kunna få hjälp från samhällets sida.

För att eleverna skulle kunna genomföra uppgiften krävdes det strukturellt stöd från mallar, skrivscheman, ordbanker och lämpliga formuleringar (se Hajer, s. 120f). Eleverna fick arbeta i par med samma fråga och skulle söka fakta och statistik på hemsidorna, högläsa innehållet för varandra och återge informationen i en tankekarta. Sedan delade de ett Google document med varandra och började skriva en redogörande text med stöd av tankekartan. Sedan fick de i sina par diskutera fram olika anledningar och lösningar till ungdomskriminaliteten i deras område. De tankar de fick strukturerade de i en skrivmall som skulle mynna ut i en individuellt skriven reflexterande och argumenterande text. Essäfrågan var väldigt kognitivt krävande, därför krävdes också rika möjligheter till interaktion och språklig stöttning, genom grafiska mallar och skrivmallar

Vid bedömningen av uppgiften kom Blooms taxonomi väl till pass, då eleverna i de första nivåerna skulle läsa faktatexter på Internet och kunna återge det viktigaste och mest relevanta i dem. Förståelsen visade sig när eleven skulle se sambanden mellan faktan i texterna och hur det såg ut för en del ungdomar i deras område. Kanske kunde till och med peka på en konkret situation.

Tillämpningen och analysen kom till uttryck då eleven skulle redogöra för statistiken och fakta, för att sedan applicera dessa på sin egen men också på andra ungdomars situation i socialt utsatta områden. Genom att de skulle ge egna förslag till stödfunktioner till dessa ungdomar samt värdera och diskutera samhällets insatser för dem skulle de visa att de hade förmåga till syntes och värdering.

Elevernas genremedvetenhet när det gällde uppbyggnad och språkliga drag bedömde vi med stöd av Gibbons modell (2006:108) som är en matris över elevens förmåga att organisera sin text, att fånga genrens språkliga drag, ordval, meningsbyggnad och elevens stavningsförmåga) samt Skolverkets bödomningsmatris för skriftlig produktion i NP i sva. Dvs att eleven exempelvis lyckas diskutera, värdera och argumentera på ett genre- såväl som på ett ämnestypiskt språk. Vi bedömde också i vilken mån eleven kunde använda sig av de ord och begrepp som vi hade gått igenom på lektionerna men även om de behärskade den stilnivå som är typisk för texter inom lag och rätt.

Nyhetsartikeln skrevs på svensk- och bildlektionerna. Innan genomförandet av examinationen hade vi tillämpat cirkelmodellen i läs- och skrivundervisningen. Eleverna hade därför fått modeller och mallar för hur de skulle gå tillväga när de skulle lyssna och se på *Efterlyst*, söka information, sammanfatta informationen samt strukturera den. Vi lade även ut tydliga instruktioner för tillvägagångssättet på bloggen. Examinationen skulle ske individuellt men det var fullt tillåtet att samarbeta och söka stöd av kamrater. Kanske var de något eleverna inte uppfattade när de lyssnade på brottbeskrivningen i programmet? Vad var det kvinnan sa? De fick sedan även ta stöd av varandra när de skulle omvandla talspråket i programmet till skriftspråk i sin nyhetsartikel. Därför fick eleverna även här skriva i Google document så att de kunde dela sin text med oss lärare och en valfri kamrat. Trots examination fick eleverna tillsammans diskutera sig fram till passande formuleringar och ord. När nyhetsartikel var klar bifogades deras nyhetsbild till texten och lades upp på den gemensamma bloggen. Bedömningen av nyhetsartikel skedde enligt Gibbons genrematris och Skolverkets matris för skriftlig produktion i *Språket på väg* (2011).

Nya möjligheter med IKT

Genom användningen av digitala verktyg och sociala medier fick eleverna fler möjligheter till språklig stöttning, interaktion och större möjlighet lära i kontexter. Genom bloggen kunde eleverna läsa och kommentera varandras inlägg och därigenom få stöd av varandras formuleringar och lösningar. Var en elev borta kunde denna ta del av lektionerna trots att han eller hon inte befann sig i skolan. Vi lärare som var inblandade i det tematiska arbetet kunde gå in på bloggen för att se vad eleverna hade gjort på de lektioner vi inte kunde närvara. Bloggen bidrog även till att eleverna utvecklade sk *Peer instruction* (se Mazur, 1997), vilket innebar att de naturligt och på eget initiativ tog stöd av varandra när de skulle formulera ett svar, en text eller en kommentar. Vår roll blev mer en handledares som skulle värdera elevernas produkt medan eleverna på eget initiativ sökte stöd och hjälp från klasskamrater i sin process. Vårt uppdrag blev mer att designa lektionerna, skapa förutsättningar för interaktion mellan eleverna och samordna dem än att föreläsa och driva dem. Bloggen i undervisningen ledde därför till att lektionerna kom att drivas och ledas av eleverna, vilket ledde till interaktion och att den språkliga stöttningen till stor del utfördes av dem själva. Vi lärare fick till följd större möjlighet till att observera och ge individuellt stöd till de elever som behövde det. Möjligheten till direkt feedback blev därför omfattande. Även genomgångarna och övningarna vi hade gemensamt i klassen hade hög grad av elevaktivitet och filmades oftast därav av en lärare. Filmerna studerade vi i efterhand och lade till annoteringar i Youtube för att förtydliga och synliggöra

elevernas utsagor under genomgångarna och övningarna. Filerma lades sedan ut på bloggen så att de blev tillgängliga för eleverna.

När examinationstexterna skulle skrivas fick eleverna skriva i Google documents. Detta dokumentet skulle delas med lärarna och en klasskamrat som de under arbets gång redan hade samarbetat mycket med, så att vi och eleverna själva kunde ta del av skrivprocesserna. Vi kunde därmed gå i texterna och ge kommentarer och stöd, så att eleverna kunde förbättra sina texter under tiden de skrev. Traditionellt brukar eleverna få skriva hela texter i form av utkast som de får skriva om tills läraren och eleven är nöjda. Nu kunde eleven skriva, redigera och omarbeta sin text samtidigt, vilket gav en ökad metaspråklig medvetenhet hos eleven, då eleverna gavs möjlighet att i realtid diskutera innehåll, uppbyggad och språkliga drag med varandra.

Bedömningspraktiken i den språkinrikade undervisningen

Bedömningspraktiken i undervisningen utgick från en formativ princip, vilket innebar att vi hade tydliga mål med undervisningen samt tydligt formulerade anvisningar till varje moment. Anvisningarna gjordes även multimodala med bild och ljud för att skapa kontext och tillmötesgå elevers olika inlärningsstilar. Vi använde oss av Skolverkets bedömningsmaterial, Blooms taxonomi, samt Gibbons bedömningsmatis än att skapa eget material för att inriktningen på undervisningen och bedömningen skulle bli så relevant och tillförlitlig som möjligt. Genom att inventera elevernas förståelse genom inlärningsamtal och textsamtal kunde även se var eleverna befann sig i förhållande till lektionsmålen och förmågorna i kunskapskriterierna i kursplanerna. Vidare kunde vi genom noggrann dokumentation, hög grad av feedback och individuellt stöd hjälpa eleverna att ta sig vidare i sin språkliga och kunskapsmässiga utveckling. Eleverna fick även samarbeta så mycket de ville, vilket kändes tryggt för många (Hajer, 2010 och Jönsson, 2012).

Vi lade i vår undervisningen mycket fokus på att dokumentera så mycket som möjligt, därav användningen av digitala verktyg och tekniska apparater. Dokumentationen, så väl av de muntliga och skriftliga arbetet, använde vi sedan för att kunna tolka och dra slutsatser för att kunna bedöma eleverna utifrån Skolverkets matriser i *Språket på väg* direkt, Gibbons matris i genreskrivning, Blooms taxonomi och kursplanernas kunskapskriterier (Pettersson, 2006)

Skälet till den formativa inriktningen på vår bedömningsspraktik var att eleverna i egenskap av andraspråksinlärare var mitt uppe i en intensiv inlärningsperiod så väl språkligt som kunskapsmässigt att vi ansåg att en summativ bedömning inte kunde motiveras utifrån elevernas speciella inläringssituation. Vi väntade därmed med den summativa bedömningen i form av betygsättning ända till arbetsområdets slut. Betyget sattes därmed på hela arbetsområdet i respektive ämne och inte, som av tradition, på de olika delmomenten. Men genom ett gediget formativt arbete i undervisningen hade vi så pass mycket värdefull dokumentation att den summativa bedömningen i form av ett betyg hade god samstämmighet med elevens prestation i hela det ämnesövergripande arbetet.

Sammanfattning

Det formativt språkinriktade arbetet skapade rika möjligheter till interaktion, flerstämmighet, språkligt inflöde och utflöde, elevdelaktighet, feedback och språklig stöttning, genom en metodiskt strukturerad planering med en rad olika interaktiva arbetssätt, olika texttyper och en stor variation på kommunikationssätt som utgick från genrepdagagogik och SIOP. Bedömningsprocessen i arbetet innehöll flera steg och elevernas aktivitet och prestationer observerades, analyserades, tolkades och bedömdes utifrån matriser och analys scheman och som i slutet sammanfattades i ett betyg enligt kunskapskriterierna i respektive kursplan.

Litteratur

Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket. Stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren och Fallgren AB

Gibbons, Pauline (2009). *Lyft språket. Lyft tänkandet. Språk och lärande*. Stockholm: Hallgren och Fallgren AB

Hajer, Maaïke och Meestringa, Theun (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren och Fallgren

Hägerfelth, Gun (2011). *Språkarbete i alla ämnen*. Stockholm: Liber AB

Jönsson, Anders (2012). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Kuyumcu, Eija (2004). "Genrer i skolans sråkutevcklande arbetet" I Hyllstenstam och Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlittertur AB

Lindberg, Inger (2006). "Bedömning av skolrelaterat ordförråd". I Mikael Olofsson (red). *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag

Pettersson, Astrid (2006). Pedagogisk bedömning – Bedömning för lärande. I Mikael Olofsson (red). *Symposium 2006. Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag

Skolverket (2011). *Språket på väg. Ett kartläggningsmaterial i svenska och svenska som andraspråk för grundskolans åk 7-9*.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet 2011*.