

Svenskans beskrivning 37
Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi nr 8

Svenskans beskrivning 37

Förhandlingar vid trettiosjunde sammankomsten
Åbo 8–10 maj 2019

Redigerad av
Saara Haapamäki, Ludvig Forsman och Linda Huldén



Svenska språket vid Åbo Akademi
2020

© 2020 respektive författare

Svenskans beskrivning ISSN 1102-3619

Skrifter från Svenska institutionen vid Åbo Akademi ISSN 1237-8445

ISBN 978-952-12-4021-8 (tryck)

ISBN 978-952-12-4022-5 (pdf)

Tryckt i Finland av Painosalama 2020

Utgivare: Svenska språket vid Åbo Akademi, Åbo 2020

Litterarisering – diagnostisering av nyanlända

Tomas Riad och Julia Forsberg

1 Inledning

I Sverige går nyanlända elever i gymnasieåldern ofta på introduktionsprogrammet Språkintröduktion. Få av dem tar sig vidare till ett nationellt teoretiskt gymnasieprogram. Den låga genomströmningen beror dels på yttre faktorer som tidigare skolgång, vana vid skolsystemets förväntningar och individuell trygghet, dels på faktorer inom utbildningssystemet, där vi vet mindre om vad som har skjutsande eller bromsande effekt specifikt för denna heterogena elevgrupp. I Skolinspektionens rapport (2014:03) konstateras att alltför många inte lär sig svenska tillräckligt snabbt och att kunskapsinhämtningen tar lång tid. Dessa två hör uppenbarligen ihop.

I arbetet inom projektet *Intensivsvenska* (www.intensivsvenska.se) har vi identifierat en möjlig flaskhals för inläringen, nämligen bristande grundläggande läsfärdighet. Mycket tyder på att den specifika förmågan att avkoda skriven text inte kommer på plats ordentligt hos många elever. Elever som inte snabbt utvecklar en god avkodningsförmåga kommer också att sakna rimliga förutsättningar för att utveckla den läsfärdighet riktad mot förståelse som skolan kräver.

Syftet med denna text är tvåfaldigt. Vårt första syfte är att aktualisera behovet av litterarisering i undervisningen av nyanlända skolelever. Detta syfte har karaktären av att väcka en fråga för diskussion och innebär att vi avgränsar begreppet litterarisering och diskuterar vad det innebär för undervisningen av nyanlända. Vårt andra syfte är att ge en uppfattning av hur diagnostiseringen av litterariseringsbehovet kan gå till. Vi beskriver ett diagnostiskt test som projektet *Intensivsvenska* använt i ett antal skolor och rapporterar delar av resultatet. Denna empiriska del kan betraktas som en pilotstudie, tillsammans med de resultat som rapporteras i Grossman & Riad (2020).

I avsnitt 2 diskuterar vi begreppet *litterarisering* översiktligt och ringar in det kunskapsområde begreppet beskriver. I avsnitt 3 och 4 går vi in på den empiriska delen som beskriver hur diagnostisering av litterariseringsbehovet kan gå till. Resultaten från tre klasser på en skola rapporteras i avsnitt 5 och i avsnitt 6 diskuterar vi några implikationer för undervisningen.

2 Litterarisering

Inom läsforskningen görs sedan länge en uppdelning mellan läsavkodning och läsförståelse (t.ex. Elbro 2004, Frank & Herrlin 2019:57f.; en översikt ges i Castles m.fl. 2018). När man talar om att barn knäcker koden eller att de inte läser tillräckligt fort syftar man på *läsavkodningen*. Läsavkodningen är en förutsättning för *läsförståelse*. De två aspekterna av läsning kan skiljas åt genom att tala om en *kodnivå* (symboler, tecken) och en *sammanhangsnivå* (innehåll, förståelse). Nivåindelningen kan göras för alla de fyra färdigheterna som kursplanen för grundskolan talar om, således också för *skriva*, *lyssna* och *tala*, vid sidan av *läsa*. Figur 1 nedan illustrerar nivåskiktningen av färdigheterna.

	LYSSNA	SKRIVA	LÄSA	TALA
KODNIVÅ	avkodning av tal	funktionell handstil ----- kodning i skrift	stavning avkodning av skrift: - alfabetisk-fonologisk - ortografisk-morfemisk - hastighet och flyt	funktionellt uttal ----- kodning i tal
SAMMANHANGSNIVÅ	hörförståelse utvinna sammanhang ur talad text	skapa sammanhang i skrift	läsförståelse utvinna sammanhang ur skriven text	skapa sammanhang i talad text

Figur 1. Litterariseringens kunskapsområde.

Den blåa ramen markerar det kunskaps- och undervisningsområde som definierar *litterarisering*. Litterarisering innefattar således kodnivån för alla de fyra färdigheterna. I rutorna beskrivs innebörden i de fyra färdigheterna på de respektive nivåerna. Dessa uttryck kan uppfattas som principiella mål att erövra. Den röda texten drar uppmärksamheten till kända moment i

undervisningsdiskursen (om än inte alltid i undervisningspraktiken). Inom kodningsfärdigheterna *skriva* och *tala* kan man skilja mellan den faktiska kodningen och uttrycket för densamma, dvs. *handstil* och *uttal*.

De grånade fälten markerar den traditionella inriktningen på uttalsundervisning. Uppe till höger har vi det *funktionella uttalet* där man framförallt undervisar i artikulation av vokaler, konsonanter, kvantitet, betoning och språkmelodi med det generella målet att eleverna ska erövra ett uttal som fungerar i de flesta vanliga kommunikativa sammanhang. Nere till vänster har vi *hörförståelse* som också ingår som ett moment i uttalsundervisningen, men som också kan sägas pågå hela tiden i klassrummet. Notera att hörförståelse så som det testas huvudsakligen hör till sammanhangsnivån: det är inte givet att man inom hörförståelseträningen får träning riktad direkt mot avkodningen av tal (dvs. perceptionen av språkljud). *Läsförståelse* hör också hemma på sammanhangsnivån och detta är den huvudsakliga inriktningen på läsundervisningen på Språkintröduktion. Mycket tid ägnas åt att arbeta igenom innehållet i de texter man läser, och eleverna får undervisning t.ex. i strategier för läsning.

Vi misstänker att det skulle behövas undervisning riktad direkt mot läsavkodning och höravkodning, dvs. undervisning som systematiskt utvecklar elevernas avkodningsförmåga. I kodrutån för *läsa* återfinner vi termer som är bekanta från den tidiga läsundervisningen för barn respektive läsundervisning för barn med lässvårigheter. När barn knäcker läskoden lär de sig utföra *alfabetisk-fonologisk* avkodning (se t.ex. Alatalo 2019, LegiLexi.org). Därefter ska de börja lagra hela ord som ortografiska, delvis visuellt baserade, representationer. Det kallas för *ortografisk-morfemisk* avkodning. Många barn med lässvårigheter behöver stöd just här. När den ortografisk-morfemiska läsningen börjar gå bra behöver man mängdläsning för att få upp *läshastighet* och *läsflyt* (Day & Bamford 2002, Day 2015). Sådan träning befäster och förbättrar automatiseringen och tar den till expertnivå (s.k. *överträning*, Ingvar 2017). Läsforskarna rekommenderar läsning av stora mängder text som inte särskilt utmanar läsförståelsen (Alatalo 2019:97). I så måtto är det fråga om träning på kodnivån snarare än sammanhangsnivån.

När det gäller det diagnostiska test av nyanländas grad av litterarisering som vi rapporterar nedan impliceras framförallt den alfabetisk-fonologiska nivån, även om testet som sådant inte är inriktat på läsavkodning, utan i första hand på höravkodning. För att svara rätt behöver man höravkoda rätt, och i vissa moment skrivkoda rätt. Häri ligger poängen med diagrammet i Figur 1. Litterarisering för nyanlända innebär arbete med kodnivån för *alla* de fyra färdigheterna. Den stora skillnaden gentemot barn som först lär sig läsa och barn med lässvårigheter är att de nyanlända behöver anamma kontrasterna i svenskans fonologiska system (Riad & Lim Falk 2020). Detta är kunskap som

de modersmålstalande barnen redan har. I övrigt kan mycket generaliseras mellan grupperna vad gäller metodik för alfabetisk-fonologisk och ortografisk-morfemisk avkodning.¹

3 Behovet av litterarisering

Inom projektet *Intensivsvenskas* riktade ordförrådssatsning genomfördes ordkunskapstester varje eller varannan vecka. Hos vissa elever syntes en återkommande brist på överensstämmelse mellan å ena sidan relativt bra resultat på diktagen, och å andra sidan betydligt sämre resultat på ett semantiskt baserat lucktest, trots att meningarna (liksom alla ord) alltid var hämtade ur texter man arbetat med under veckan. Eftersom många nyanlända elever är omvittnat duktiga på att memorera var det frapperande att de inte fick med sig ordens semantik lika bra som ordens form (ljudstruktur och stavning). Misstanken uppstod då att elevernas memorerade ordrepresentationer inte alltid höll den höga kvalité som behövs för god läsavkodning (Perfetti 2007, Perfetti & Hart 2002, Frank & Herrlin 2019). Grunden för högkvalitativa ortografisk-morfemiska representationer är en god läsavkodning på alfabetisk-fonologisk nivå (Elbro 2004). Vi misstänkte alltså att det kunde vara på den nivån som bristerna förelåg och gick därifrån vidare med diagnostisering och intervention.

Efter en första diagnostisk testomgång (höstterminen 2017) genomfördes en intervention under vårterminen 2018. Paula Grossman utformade, genomförde och rättade det diagnostiska testet. Hon höll också i all undervisning under interventionen, vilken genomfördes i enlighet med hennes undervisningsmodell för latinisering (ett moment inom Prosodiametoden, prosodia.se).² De elever som bedömdes behöva undervisning delades in i två grupper efter nivå. Undervisningen skedde under en tolvveckorsperiod med två lektioner i veckan. Interventionen gav tydliga resultat i form av förbättrad läs- och höravkodning hos eleverna. Detta kunde avläsas i det diagnostiska eftertest som genomfördes mot slutet av interventionen. Också auskultande lärares vittnesmål och elevernas egna utsagor pekade entydigt mot att undervisningen gett ett gott resultat. Interventionen beskrivs utförligt i Grossman & Riad (2020).

I det följande beskriver vi ett diagnostiskt test som projektet utvecklat under perioden efter interventionen. Syftet har varit att komma fram till en

¹ Förutsättningarna för ordförrådsutveckling är också radikalt olika, men ordförrådet ligger i princip utanför litterariseringen så som vi definierar den här.

² Vi använder termen *litterarisering* snarare än *latinisering*, men innebörden är i allt väsentligt densamma för diskussionen i denna artikel. För en diskussion om termerna, se Riad & Lim Falk (2020).

testvariant som kan genomföras av lärare och som ger relativt lätt tolkbara resultat som lärarna kan ha nytta av i sin undervisning.

4 Diagnostiskt test – uppgifter och presentation av diagnos

Diagnostisering görs av praktiska skäl i grupp och testet grundas därför på diktamen som huvudsaklig metod.³ Eleverna får ett formulär med uppgifter. I uppgifterna förekommer en blandning av regelbundet stavade riktiga ord och nonsensord, vilka aktualiserar flera av språkets fonologiska och ortografiska distinktioner. Distinktionerna som tagits med i testet är ett centralt urval kända svårigheter för inlärare. Det som testas direkt vid diktamen är höravkodning i kombination med skrivkodning, allra helst när orden är av nonsensstyp, eftersom det då inte finns möjlighet för eleverna att hämta ordet från minnet (Witting 2009:11f., Lundberg & Herrlin 2014:46). Preliminära slutsatser kan sedan dras om brister i läsavkodningen, baserat på brister i höravkodningen respektive i stabiliteten i relationen mellan ljud och skrift.

I den version från vårterminen 2019 som beskrivs här består testet av 11 testmoment. Nio av dessa baseras på diktamen.⁴ Testledaren läser varje ord två gånger. I en del uppgifter ska eleven välja en av två ortografiska former där endast ett ljud skiljer (*bill/byll*). Så testas elevens förmåga att särskilja två givna ljudtyper genom val mellan två ortografiska representationer. I andra uppgifter ska eleven fylla i en bokstav i en lucka i ett ord (*b_ll*). Här testas elevens förmåga att mer exakt identifiera vilket ljud som produceras och koda det i skrift. Det ställer högre krav på kunskap och diskriminering mellan både ljudtyper och bokstäver, liksom förstås på kopplingen mellan de två. Varje ljudtyp testas flera gånger under testet för att resultatet ska bli tillförlitligt. Två moment är riktade särskilt mot korta vokaler, två mot långa vokaler. Samtliga vokaler i betonad position undersöks. Tabell 1 sammanfattar vad som testas för de korta betonade vokaler.

De långa vokaler testas på motsvarande sätt. Obetonade vokaler undersöks i ett separat moment riktat mot andra stavelsen i tvåstaviga ord. Här får eleverna välja mellan de fyra vanligaste bokstäverna i ändelser <a, e, i, o> och fylla i en lucka (*hark_*).

³ Läsavkodning kan naturligtvis testas direkt också, om gruppen är liten eller man har gott om resurser.

⁴ De två sista momenten är helt skriftliga. Eleven skriver små bokstäver invid förtryckta stora bokstäver, respektive skriver av en kort text. Det ger en indikation om skrivvana och funktionaliteten i handstilen. Vi behandlar inte dessa moment vidare här.

Tabell 1. Korta vokaler: undersökta ljud och kontraster ('|' markerar att båda alternativen är möjliga).

Stryk under			Fyll i		
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	grafem	ljud	fonem
<a~o å>	[a~ɔ]	/a~o/	<a>	[a]	/a/
<o~u>	[ʊ~ø]	/u~ʉ/	<u>	[ø]	/ʉ/
<o å~u>	[ɔ~ø]	/o~ʉ/	<o>	[ʊ]	/u/
<i~e ä>	[i~ɛ]	/i~ɛ e/	<å o>	[ɔ]	/o/
<e ä~ö>	[ɛ~ø]	/ɛ e~ø/	<i>	[i]	/i/
<i~y>	[i~y]	/i~y/	<y>	[y]	/y/
			<ö>	[ø]	/ø/
			<ä e>	[ɛ]	/ɛ e/

Konsonantkvalitet testas huvudsakligen för stämton hos obstruenter. Kontrasten mellan /p/ och /b/ utgör en välkänd svårighet hos många elever med till exempel arabiska som förstaspråk, men också /k/ och /g/ respektive /f/ och /v/ testas. I samma moment ingår också ordpar med kontrast mellan /l/ och /r/, en kontrast som ofta är ny för talare med sydostasiatiska förstaspråk. Andra kontraster såsom t.ex. *sje-* och *tje-*ljuden lämnas därhän eftersom de både fonetiskt och ortografiskt varierar alldeles för mycket för att enkelt kunna testas medelst diktamen bland nya inlärare.

Ett par moment testar den i svenskan viktiga konsonantkvantiteten (Kjellin 2002, Thorén 2008). Eleverna ska då dels välja mellan enkel- och dubbeltecknade skrivningar (*sopa/soppa*), dels ta helordsdiktamen. I det senare momentet läser testledaren alltså hela ord som eleverna ska skriva ned, vilket innebär en högre svårighetsgrad. Vid rättningen bedöms dock bara bruket av enkel-/dubbelteckning, så länge de nedtecknade ljuden ligger någorlunda nära de upplästa. De konsonanter som undersöks för kvantitet exemplifieras i Tabell 2.

I det sista diktamensmomentet, också med helord, testas konsonantkluster med tre konsonanter före vokal (*skr, spl, str, spr*) och två konsonanter efter vokal (*nt, rk, lp, sk*). Detta moment kan ge indirekt information om stavelsebildning, som i svenskan är komplex jämfört med många språk (t.ex. amhariska, thailändska). Också här rättas bara den del av ordet som har relevans för konsonantklustret.

Tabell 2. Konsonantkvantitet, undersökta ljud och kontraster.

Stryk under			Skriv helord		
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	grafem	ljud	fonem
<k~ck>	[k~k:]	/k~k:/	<k>, <ck>	[k], [k:]	/k/, /k:/
<s~ss>	[s~s:]	/s~s:/	<s>, <ss>	[s], [s:]	/s/, /s:/
<t~tt>	[t~t:]	/t~t:/	<tt>	[t:]	/t:/
<l~ll>	[l~l:]	/l~l:/	<l>	[l]	/l/
<n~nn>	[n~n:]	/n~n:/	<n>	[n]	/n/
<m~mm>	[m~m:]	/m~m:/			
<g~gg>	[g~g:]	/g~g:/	<d>, <dd>	[d], [d:]	/d/, /d:/
<p~pp>	[p~p:]	/p~p:/			
<f~ff>	[f~f:]	/f~f:/			

Det är väsentligt att använda många nonsensord och att upplysa eleverna om att de inte kommer att känna igen alla ord. Det som ska undersökas specifikt är avkodningsförmågan och då blir igenkänning av ord en potentiell felkälla i resultatet, eftersom igenkänning sker med en annan strategi än avkodning (Witting & Hjalme 1987). Vi har utgått från att en blandning av ord i kombination med tydliga instruktioner om att det är avkodning vi undersöker är tillräckligt för att eleverna ska koppla in "avkodningsmodus" snarare än "igenkänningsmodus".⁵

Varje enskild uppgift i de nio diktamensmomenten rättas med '1' eller '0'. Varje elevs resultat förs sedan in i ett exceldokument som förberetts för att presentera resultatet per elev eller per elevgrupp. Den översikt över litteratiseringsbehovet som dokumentet ger kan sedan analyseras vidare av läraren och läggas till grund för planering av undervisningsmoment.

Tabell 3 illustrerar hur resultaten av det diagnostiska testet presenteras på gruppnivå, exemplifierat av de korta vokalerna [i~y]. De distinktioner och kontraster som testas genom stryk-under-uppgifter presenteras till vänster, och motsvarande fyll-i-uppgifter till höger. Medelresultat för en elevgrupp går alltså att få fram dels för distinktionerna, dels för de individuella ljudtyperna.

⁵ Instruktionen till eleverna har då varit att peka på örat och säga att vi är intresserade av vad de hör med örat, inte vilka ord de kan eller inte kan.

Tabell 3. Distinktionen [i~ɣ]: resultat för tre klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<i~y>	[i~ɣ]	/i~y/	70 %	[i]	75 %
				[ɣ]	34 %

Kombinationen av resultaten på de olika momenten ger läraren en profilerad bild av elevgruppens behov. Exceldokumentet har i de här fallen programmerats för att ge lärare en indikation om vilka ljudtyper och kombinationer av ljudtyper som en elevgrupp behöver träning i för att uppnå en god litterariseringnivå. Klassens medelresultat kan sammanställas och elevgruppens undervisningsbehov indikeras i form av andelen elever som behöver träning. De satta gränsvärdena varierar mellan olika typer av uppgifter, men typiskt bedöms en elev som i behov av träning om den svarar rätt på färre än 60–80 % av uppgifterna som rör den aktuella ljudtypen. Gränsvärdena är att betrakta som preliminära. Så länge det inte finns fastställda mål för uttalsundervisningen baserat på behärskning av fonologiska distinktioner blir detta en bedömningsfråga för den enskilde läraren. Ökad kunskap om realistiska mål för litterariseringundervisning kan komma att bidra till fastare bedömningar om var ribban bör ligga.

Exceldokumentet genererar också en analys för varje enskild elev. Här markeras ett träningsbehov i första hand för distinktioner eller kombinationer av ljudtyper, snarare än för individuella ljudtyper. Tabell 4 visar ett exempel på resultatet för elev A, specifikt distinktionen mellan /i/ och /y/. I tabellen syns även de relevanta grafemen.

Tabell 4. Resultat [i~ɣ] för elev A.

typ av uppgift	grafem	ljud	elevens poäng
Stryk under	<i~y>	[i~ɣ]	100 %
Fyll i	<i>	[i]	50 %
Fyll i	<y>	[ɣ]	0 %
Diagnos:			Behöver träning

Den första raden visar elevens resultat, i procent, för alla stryk-under-uppgifter där eleven valt mellan de två ljudtyperna. Rad 2 och 3 visar elevens resultat för fyll-i-uppgifterna som innehåller de olika ljudtyperna. Det blir, i

det här fallet, tydligt att identifikation av /y/ är svårare än av /i/ (jfr Gross & Forsberg 2019).

5 Resultat

Den version av litterariseringsdiagnosen som beskrivs här har genomförts i sex projektskolor, med 590 elever. Testen genomfördes med mellan ca 15 och 60 elever samtidigt. Resultaten nedan baseras på sammanlagt 81 elever i 3 klasser på en och samma skola.

5.1 Vokaler

I Tabell 5 syns elevgruppens resultat på uppgifterna som rör de korta vokalerna.

Tabell 5. Korta vokaler: stryk under och fyll i, resultat från tre klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<e ä~ö>	[ɛ~ø]	/ɛ e~ø/	96 %	[ɛ]	74 %
				[ø]	43 %
<a~o å>	[a~ɔ]	/a~o/	93 %	[a]	90 %
				[ɔ]	73 %
<i~e ä>	[i~ɛ]	/i~ɛ e/	89 %	[i]	75 %
				[ɛ]	74 %
<o å~u>	[ɔ~ø]	/o~u/	82 %	[ɔ]	73 %
				[ø]	67 %
<i~y>	[i~ɣ]	/i~y/	70 %	[i]	75 %
				[ɣ]	34 %
<o~u>	[u~ø]	/u~u/	56 %	[u]	52 %
				[ø]	67 %

Som Tabell 5 och Tabell 6 illustrerar är vissa fonemdistinktioner mer problematiska än andra. Exempelvis är elevernas medelresultat för distinktionen mellan de korta vokalerna /i~y/ 70 %, och för korta /u~u/ 56 %, medan resultatet för /a~o/ är 93 %. Fyll-i-uppgifterna för kort /i/ och kort /y/ ger en mer nyanserad bild. Det verkar (liksom för elev A ovan) lättare att identifiera och korrekt fylla i <i> för /i/ än <y> för /y/, vilket tyder på att det är just ljudtypen /y/ som är problematisk att identifiera och skilja från

/i/. I dessa fall finns det alltså distinktioner i ljudstrukturen som inte är på plats hos relativt många elever.

Tabell 6. Långa vokaler: stryk under och fyll i, resultat från 3 klasser.

Stryk under				Fyll i	
grafem-kontrast	ljud-kontrast	fonem-kontrast	gruppens medel	ljud	gruppens medel
<e ä~ö>	[ɛ:~ø:]	/ɛ e~ø/	97 %	[ɛ:]	53 %
				[ø:]	71 %
<ö~y>	[ø:~y:]	/ø~y/	95 %	[ø:]	71 %
				[y:]	51 %
<a~o å>	[a:~o:]	/a~o/	88 %	[a:]	70 %
				[o:]	54 %
<y~u>	[y:~ʉ:]	/y~ʉ/	84 %	[y:]	51 %
				[ʉ:]	51 %
<i~e ä>	[i:~e:]	/i~ɛ e/	79 %	[i:]	78 %
				[e:]	54 %
<i~y>	[i:~y:]	/i~y/	63 %	[i:]	78 %
				[y:]	51 %

I andra fall har problemen med både ljud och bokstav att göra. Det gäller exempelvis <o> för /u/ och <u> för /ʉ/. Här har eleverna alltså också svårigheter med matchningen av grafem till fonem.⁶ När vi tittar närmare på <ä> för /ɛ/ och <ö> för /ø/ ser vi att eleverna håller isär de två ljuden tämligen väl i stryk-under-uppgifterna, medan resultaten för fyll-i-uppgifterna tyder på att bokstäverna inte är stabilt kopplade till enskilda ljud. Det gäller särskilt <ö>. Ungefär samma relationer och resultat blir tydliga för korta som för långa vokaler.

5.2 Obetonade vokaler

För diskriminering av obetonade vokaler finns fyra alternativ: <i, e, a, o>. Uppgiften kan karakteriseras som en kombination av stryk-under och fyll-i. Elever bedöms vara i behov av träning om de har mindre än 60 % rätt över

⁶ Det är inte konstigt eftersom <o> används för två olika fonem /u/ och /o/ på svenska (både lång och kort), och <u> är ett i andra språk med latinskt alfabet vanligt tecken för fonemet /u/, men inte i svensk ortografi.

alla fyra ljudtyper. Här är elevgruppens medel 90 %, och endast 1 % av eleverna bedöms vara i behov av träning. Tolkningen av ett sådant resultat är att, givet att eleverna identifierar obetonad stavelse och vet att uppsättningen vokaler är begränsad i obetonade stavelser som följer den betonade, så klarar de uppgiften väl.

5.3 Stämton hos obstruenter + l/r

Endast enstaka elever bedöms behöva träning på distinktionerna mellan stämton för fonemparen /f~v/ och /k~g/. Däremot flaggas 16 % av eleverna som i behov av träning i fråga om distinktionen i fonemparet /p~b/. Vad gäller /l~r/ är elevernas medelresultat 99 %, vilket innebär att inga elever i den här gruppen specifikt behöver träna på denna distinktion.

5.4 Konsonantkvantitet

Distinktionen mellan lång och kort konsonant mäts med hjälp av två moment: ett av typen stryk-under, och en helordsdiktagen.⁷ Om en elev har mindre än 80 % rätt på ett moment flaggas eleven som i behov av träning. För den elevgrupp som undersökts här är medeltalet 60 % för stryk-under-uppgiften, och 59 % för diktagen. Det betyder att detta är ett område där många elever behöver träning, se Tabell 7.

Tabell 7. Konsonantlängd: resultat och diagnos för tre klasser, två typer av uppgifter.

<i>konsonantlängd</i>	<i>gruppens medel</i>	<i>diagnos</i>
Stryk under	60 %	88 % av eleverna behöver träning
Helordsdiktagen	59 %	93 % av eleverna behöver träning

Tabell 7 visar att andelen elever i behov av träning av konsonantlängd delvis beror på vilken uppgift som bedöms. Detta bekräftar skillnaden i svårighetsgrad mellan de olika typerna av uppgift, liksom att det finns ett värde i att mäta litterariseringskunskaper på flera nivåer.

⁷ I den här versionen av testet används formen diktagen av helord för två uppgifter, men de har rättats som om de vore fyll-i-uppgifter riktade mot konsonantkvantitet respektive (vissa) konsonantkluster.

5.5 Konsonantkluster

Elevens förmåga att avkoda konsonantkluster undersöks i diagnosen med hjälp av helordsdiktamen. Gruppens medelresultat är förhållandevis höga för både initiala (86 %) och finala kluster (93 %), och även här ger rekommendationen en mer nyanserad bild. 28 % av eleverna bedöms behöva specifik träning gällande initiala kluster, och 15 % gällande finala. Även om ett medelresultat på 93 % kan tyckas glädjande finns det alltså ett stort litterariseringsbehov för enskilda elever, och eventuellt för grupper av elever.

5.6 Generella resultat

Det är väntat att det genomsnittliga resultatet för gruppen sjunker när fler elever behöver träning. Värt att notera är var olika ljud och distinktioner befinner sig på behovsskalan: höga medeltal (över 90 %) och låga behov av träning (< 10 % av eleverna) återfinns vi (under de givna premisserna) i obetonade vokaler, i stryk-undersidor för konsonantkontrasterna <f~v>, <l~r> och <k~g>, och i stryk-undersidor för vokalkontrasterna <ä~ö>, <ö~y> och <a~å>. I andra änden av skalan (> 70 % av eleverna behöver träning) finner vi konsonantlängd (både stryk-undersidor och helordsdiktamen), och <y>, <ö> och <u> (främst fyll-i). Här varierar elevernas medelresultat mellan 34 % och 60 %. Resultaten visar behovet av test på olika nivåer (till exempel genom kombination av stryk-undersidor och fyll-i), då förmåga att identifiera ett av två möjliga svar inte nödvändigtvis betyder att eleven behärskar distinktionen, något fyll-i-resultaten verkar bekräfta. Resultaten styrker också nödvändigheten i att hitta sätt att urskilja om svårigheterna har huvudsakligen ortografisk eller fonologisk grund.

6 Diskussion

De resultat och erfarenheter som presenterats ovan ger en uppfattning om generella lärdomar från de första omgångarna av litterariseringsdiagnostisering på sammanlagt sex skolor. Det huvudsakliga resultatet är att många elever på Språkintröduktion inte är fullt litterariserade på svenska. Det finns här ett behov av undervisning som lärare behöver vara medvetna om.

Diagnostiseringen har genomförts inom ramen för ett utvecklingsprojekt, med fokus på återkoppling till lärare för att stötta undervisningen. De data som presenterats i denna artikel kommer från en skola, där tre klasser har diagnostiserats. Resultaten varierar per individ, klass och skola beroende på bakgrundsvariabler såsom skolvana, förstaspråk och tid i Sverige. Frågor om språkbakgrund och tid i svensk skola ställdes till eleverna, men på ett alltför

informellt sätt för att kunna läggas till grund för korrelationer. Eftersom testen genomförts i samarbete med lärare på skolorna har vi dock fått en god bild av hur klasserna är sammansatta. Med vidare utveckling av testet kommer lärare kunna få mer pålitlig information och också mer möjligheter till skiktning av informationen, t.ex. beträffande svårigheter som korrelerar med förstaspråk och rekommenderade träningsmoment.

Vi tror att det tydliga resultat som detta diagnostiska test gett i kombination med erfarenheterna från den intervention som gjordes inledningsvis (Grossman & Riad 2020) ger en tillräcklig grund för att konstatera att en del elever behöver litterariseringsundervisning och att detta faktum har betydelse för hur den tidiga undervisningen i svenska som andraspråk utformas.

Vad har då det diagnostiska testet och testresultaten för implikationer för undervisningen? Lärare vars elever har genomgått en litterariseringsdiagnos får en samlad bild av sin elevgrupp och de enskilda elevernas behov vad gäller litterarisering. Där behov identifieras finns också möjlighet att göra en insats, t.ex. i form av riktad hör- och läsavkodningsträning i kombination med uttalsundervisning. Resultaten av de diagnoser vi presenterat här och på andra skolor ger resonans hos lärarna, som upplever att resultaten ringar in deras egen uppfattning om elevernas behärskning av de fyra färdigheterna. Ofta korrelerar resultaten med den klassvisa nivåindelningen på skolan.

Resultaten är också tolkbara på ett relativt entydigt sätt. De ger besked om huruvida få eller många elever saknar specifika fonologiska distinktioner (t.ex. /i~y/, /i~e/ eller kvantitetskontrasten), eller om det föreligger brister i kopplingen mellan alfabetets sista tre bokstäver <å, ä, ö> och de fonem de betecknar, osv.

Sådana brister i litterariseringen innebär en sämre läsförmåga eftersom relationerna mellan ljud och bokstav då inte är stabila, vilket i sin tur betyder att en del av grunden saknas för att högkvalitativa ortografisk-morfemiska representationer ska kunna utvecklas. Bristande litterarisering innebär att eleven tvingas lägga mycket energi på hör- och läsavkodning när kunskapskraven snarare rör hör- och läsförståelse.

Avkodningen är ett av fundamenten som eleven måste behärska för att kunna ta till sig text och utvecklas som läsare (jfr Frank & Herrlin 2019:58). Eftersom det i stor utsträckning handlar om att få de fonologiska distinktionerna på plats (jämte fonemens individuella kopplingar till bokstäver) hör litterariseringsundervisningen hemma inom ramen för en vidgad uttalsundervisning, för andraspråkstalare. Litterariseringsundervisning står på inget sätt i konflikt med andra viktiga aktiviteter i svenska som andraspråksklassrummet, såsom ordinlärning och sammanhangsläsning. Det är helt enkelt en annan aktivitet riktad mot att åtgärda en identifierad brist i hör- och läsavkodning.

Vi ser stora möjligheter för vidare utveckling av kunskapsområdet litterarisering inom den närmaste framtiden. Viktiga områden att beforska är t.ex. hur avkodning fungerar på olika nivåer för nyanlända och hur undervisningsmetoder bäst kan utformas. Vidare behövs forskning om effektiv diagnostisering och annan testning av litterariseringsgrad. Ur detta kan underlag hämtas för utveckling av normerande gränsvärden för litterarisering.

Litteratur

- Alatalo, Tarja. 2019. Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I: Alatalo, Tarja (red.): *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups. S. 93–106.
- Castles, Anne, Rastle, Kathleen & Nation, Kate. 2018. Ending the Reading Wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychol. Sci. Public Interest* 19. S. 5–51.
- Day, Richard R. & Bamford, Julian. 2002. Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language* 14. S. 136–141.
- Day, Richard R. 2015. Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 27. S. 294–301.
- Elbro, Carsten. 2004. *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Frank, Elisabeth & Herrlin, Katarina. 2019. Avkodning. I: Alatalo, Tarja (red.): *Läsundervisningens grunder*. Andra upplagan. Malmö: Gleerups. S. 57–71.
- Gross Johan & Forsberg, Julia. 2019. Weak Lips? A Possible Merger of /i:/ and /y:/ in Gothenburg. *Phonetica*. doi: 10.1159/000499107.
- Grossman, Paula. Prosodiametoden. www.prosodia.se
- Grossman, Paula & Riad, Tomas. 2020. Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintrödn. Prosodia och Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Ingvar, Martin. 2017. Inte anpassad för hjärnan. I: Henrekson, Magnus (red.): *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos. S. 115–149.
- Kjellin, Olle. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- LegiLexi, www.legilexi.org
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina. 2014. *God läsutveckling: kartläggning och övningar*, 3 uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Perfetti, Charles. 2007. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific studies of reading* 11(4). S. 357–383.
- Perfetti, Charles & Hart, Lesley. 2002. The lexical quality hypothesis. <https://benjamins.com/catalog/swll.11.14per> (hämtad 10.17.19).
- Skolinspektionens rapport 2014:03. *Utbildningen för nyanlända elever*. Diarienummer 400-2012:5760. Stockholm 2014.
- Riad, Tomas & Lim Falk, Maria. 2019. Litterarisering för nyanlända. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

- Thorén, Bosse. 2008. *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody. Studies in perception and production*. Department of Linguistics, Stockholm University.
- Witting, Maja. 2009. *Wittingmetodens terminologi: methodsammanfattning, ordförklaringar och litteraturpresentation*. Vallentuna: Verti.
- Witting, Maja & Hjalme, Anita. 1987. *Lärarens frihet att välja metod – finns den?* Uppsala universitet, Sektorn för undervisningsyrken. Uppsala.