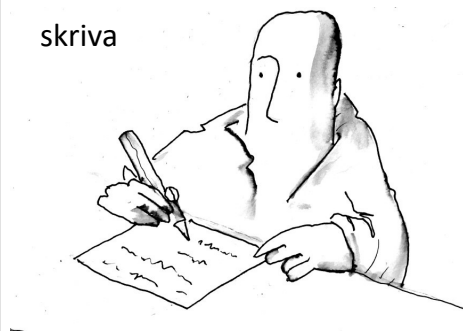
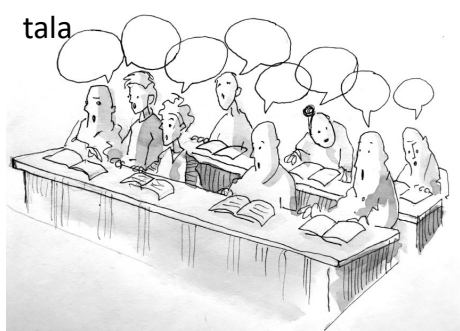


Litterarisering för nyanlända

Tomas Riad och Maria Lim Falk

Hänvisning till detta dokument

Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2020. *Litterarisering för nyanlända*. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet



Illustrationer: Ove Larsson

Materialet är utvecklat inom utvecklingsprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, Intensivsvenska. Projektet ingår i satsningen *Utbildning för ökad integration* och har Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse som huvudfinansierare och Stockholms universitet och Institutionen för svenska och flerspråkighet som medfinansierare. Projektets huvudman är Svenska Akademien. Projektets vetenskapliga hemvist är Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet.

FÖRORD	4
1 INLEDNING	6
1.1 Vad innebär det att lära sig läsa?	8
1.1.1 Att lära sig läsa på förstaspråket	8
1.1.2 Att lära sig läsa på andraspråket	9
1.1.3 Uppgiftens karaktär vid jämförelse	10
1.2 Hur kan man få syn på att avkodningsförmågan behöver stärkas?	13
1.3 Litterarisering, latinisering, alfabetisering, litteracitet	15
2 LITTERARISERINGENS KUNSKAPSOMRÅDE	17
2.1 Att skilja på kodnivå och sammanhangsnivå	17
2.2 Alla de fyra färdigheterna	18
2.2.1 Läsa	19
2.2.2 Skriva	20
2.2.3 Lyssna	20
2.2.4 Tala	21
2.3 Tidig läsutveckling handlar om kodnivån	22
2.4 Fonologisk medvetenhet	23
2.5 Stavningens roll	25
2.6 Implikationer för undervisningen	25
2.6.1 En vidgad uttalsundervisning	26
2.6.2 Diktamen och högläsning	27
2.6.3 Olika nivåer, olika aktiviteter	28
3 GENERELLT OM MÅL	30
3.1 Undervisning mot kodnivån	30
3.2 Automatisering	31
3.3 Överträning och överinläring	32
3.4 Mängdläsning	33
3.5 Ordförrådet	35
3.6 Utmaningen för nyanlända	36

4	VILKA ÄR MÅLEN FÖR NYANLÄNDAS LÄSFÖRMÅGA?	36
5	DIAGNOSTISERING AV LITTERARISERINGSBEHOV	38
5.1	Litterariseringstest	40
6	OM UNDERVISNINGSMETODER	41
6.1	Allmänt	41
6.2	Heterogenitet och individualisering	41
6.3	Individuell övning, gruppövning	42
6.4	Läxor	42
6.5	Avkodning på tre nivåer, materialtyper	43
6.5.1	Alfabetisk-fonologisk nivå	44
6.5.2	Ortografisk-morfemisk nivå	45
6.5.3	Läshastighet, läsflyt	46
6.6	Litterariseringsträning	48
7	ATT DRIVA SIG SJÄLV	50
8	AVSLUTNING	51
8.1	Var på schemat hör litterariseringen hemma?	51
8.2	De fyra färdigheterna igen	53
8.3	Till sist	55
	LITTERATUR	56

Förord

Det material som du nu har framför dig är ett resultat av ett nära och intensivt samarbete mellan forskare, skolledare och yrkesverksamma lärare som pågått under fyra år. Samarbetet har skett inom ramen för samverkansprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, *Intensivsvenska* (se www.intensivsvenska.se), 2016–2020.¹

De övergripande målen som har styrt arbetet i projektet är

1. hållbar utveckling av utbildning och undervisning och
2. långsiktig förbättring av skol- och undervisningspraktiken genom implementering av gemensamt framarbetade arbetssätt och strukturer.

Målgruppen för arbetet har i första hand varit nyanlända elever i gymnasieåldern; en elevgrupp som arbetar mot att uppnå gymnasiebehörighet. Det är dessa elever som har mest bråttom och på vilka kraven är som störst, språkligt och kognitivt. De ska på kort tid lära sig svenska från grunden och erövra en språklig kompetens som är funktionell i skolsammanhang, det vill säga ett specialiserat, skriftspråksbaserat och abstrakt språk för lärande i olika ämnen. Sådana höga krav behöver mötas av en genomtänkt och konkret plan både för utbildningen i sin helhet och för den innehållsliga och språkutvecklande undervisningen i de enskilda ämnena. Det är en sådan plan som projektarbetet har inriktats mot.

Projektmålet har varit att arbeta fram en målorienterad, konkret och systematiskt upplagd grundmodell för språkintröduktion som är både språkinriktad och ämnesinriktad. Modellen ska ge förutsättningar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet, ökad måluppfyllelse och bättre genomströmning. Den ska vara grundad i forskning och beprövad erfarenhet.

Utvecklingsarbetet har omfattat dels uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet, dels planering och strukturering av undervisningen i de

¹ Projektledningen har utgjorts av Maria Lim Falk (projektledare), Helena Bani-Shoraka (bitr. projektledare) och Tomas Riad. Därtill har projektgruppen inkluderat följande personer: Ann Boglind, Evelina Bång, Julia Forsberg, Carmen Galian Barrueco, Olle Josephson, Monica Karlsson, Margareta Majchrowska, Johanna Prytz, Débora Rottenberg, Ghazaleh Vafaeian, Gustav Westberg och Torbjörn Westerlund.

Projektet ingår i Wallenbergstiftelsernas satsning *Utbildning för ökad integration* och det är Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse som har varit huvudfinansiär med Stockholms universitet och Institutionen för svenska och flerspråkighet som medfinansiärer. Projektets huvudman är Svenska Akademien. Projektets vetenskapliga hemvist är Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. För utförligare information om projektet i sin helhet, se www.intensivsvenska.se.

enskilda skolämnena. Det organisatoriska och pedagogiska utvecklingsarbetet har vidare skett i direkt anslutning till undervisning och lärande i klassrummet. För att säkerställa såväl arbetets relevans och tillförlitlighet som modellens giltighet och användbarhet har samarbetet kring utvecklingsarbetet skett under lång tid. Modellen har implementerats och utprovats i flera faser på sju skolor. Läsåret 2019/2020 omfattade projektet ca 900 elever i 50 klasser och ca 110 lärare.

Resultaten av arbetet – Intensivsvenskamodellen – kan beskrivas som ett system av planerad stöttning för såväl uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet som för planering och strukturering av undervisningen i olika skolämnen samt för flera mer tematiskt inriktade satsningar.

Under arbetets gång identifierades läsavkodning som ett tydligt utvecklingsområde där det finns behov av mer kunskap för denna elevgrupp. Denna text innehåller en beskrivning av det kunskapsområdet litterarisering i vilket läsavkodning ingår.

Maria Lim Falk, projektledare

Stockholm den 30 juni 2020

1 Inledning

Förmågan att tillgodogöra sig kunskap genom läsning är avgörande för framgång i skolan. Det gäller barn och ungdomar i alla skolåldrar, inklusive elever som kommit till Sverige under skolåren och som därmed lär sig svenska som andraspråk. Den målgrupp som vi särskilt inriktat oss mot inom projektet *Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever (Intensivsvenska)* är elever som läser på Introduktionsprogrammet Språkintröduktion (Lim Falk, Riad, m.fl., 2020). Eleverna är i gymnasieåldern och läser mot målen för årskurs 9 i kursplanen för Svenska som andraspråk och övriga skolämnen (Skolverket, 2011, s. 269).

I teorin kan en nyanländ skolelev ta sig vidare till ett nationellt gymnasieprogram efter genomgången Språkintröduktion. Dock är det mycket få nyanlända elever som tar sig vidare till ett nationellt (högskole- eller yrkesförberedande) gymnasieprogram, och de som gör det har oftast lång och sammanhängande skolgång bakom sig innan de kommer till Sverige (*Uppföljning av språkintröduktion*, 2018). För elever med kortare eller osammanhängande tidigare skolgång är steget betydligt större, naturligt nog. De ska inte bara inhämta språkkunskaperna utan också lära sig att studera och inhämta stora mängder ny kunskap, dessutom via undervisning som sker på svenska och genom läsning av stora mängder text på svenska (även om visst stöd ges genom studiehandledning på modersmålet och en del flerspråkiga läromedelsresurser).

Den här texten tar sin utgångspunkt i en särskild utmaning som forskargruppen för utvecklingsprojektet Intensivsvenska kom i närkontakt med under läsåren 2017/2018 och 2018/2019. Under dessa läsår befann sig forskargruppen dagligen i skol- och klassrumspraktiken för att tillsammans med lärare och rektorer både precisera utmaningar och arbeta fram lösningar på dem. En av de större och mycket specifika utmaningarna vi gemensamt identifierade är den följande: Efter flera år i svensk skola kan det hos nyanlända elever i gymnasieåldern finnas kvardröjande brister i den grundläggande läs- och skrivförmågan på svenska.

I denna text talar vi om detta fenomen i termer av *litterarisering*, vilket avser ett (delvis) nytt kunskapsområde inom språkinläring och särskilt inom läsinläring. Kunskapsområdet omfattar kodnivån för alla de fyra språkfärdigheterna, det vill säga avkodning för LÄSA och LYSSNA och kodning för TALA och SKRIVA. Den utmaning som vi diskuterar här kan beskrivas som att elever inte har blivit fullt *litterariserade* på svenska.

Att vara litterariserad innebär att besitta relevanta förmågor på kodnivån för de fyra språkfärdigheterna. Ordet *litterariserad* för tankarna till läsning och skrivning, och för de flesta elever med svensk bakgrund är det också dessa två färdigheter man behöver utveckla för att bli litterariserad. Skolan har ett självklart ansvar för att dessa förmågor kommer på plats och många elever når också målen

för läsning och skrivning under skolgången. För elever med utländsk bakgrund innebär litterariseringsprocessen på svenska ett arbete inte bara med läsa och skriva (på svenska) utan också med de andra grundläggande färdigheterna tala och lyssna. Vi återkommer utförligt till detta nedan, men vill gärna redan här göra läsaren uppmärksam på att litterarisering som begrepp, sådan vi definierar den här, inbegriper alla de fyra färdigheterna och alla inlärare. Beroende på vilka resurser man kommer till uppgiften med har man helt naturligt olika behov.

Att inte vara litterariserad innebär bland annat att läsavkodningsfärdigheten brister, något som får direkta konsekvenser för läsförståelsen. All läsning blir mödosam eftersom mycket energi går åt till själva avkodningen, med sämre förutsättningar för läsförståelsen som följd. Detta förhållande påverkar i hög grad elevens möjligheter att nå framgång i sina studier, eftersom läsning och förståelse av text är centralt för tillägnet av kunskaper i skolan. Behovet av en fungerande och automatiserad läsavkodning gäller barn och ungdomar i alla skolåldrar, också dem som har svenska som modersmål. Även i den elevgruppen når långt ifrån alla de uppsatta målen, och en del av orsaken kan vara en otillräcklig automatisering av läsavkodningen.

Att vara nyanländ 16-åring i Sverige innebär ändå helt andra, och med säkerhet mycket större, språkliga utmaningar som behöver förstås och beskrivas specifikt. De nyanlända ska lära sig svenska från grunden samtidigt som de ska tillägna sig och använda språket för lärande i olika ämnen. Lärande och utveckling i skolämnen förutsätter att man tillägnar sig goda färdigheter i tal och skrift. Det språk som används som redskap i undervisningen och som redskap för lärande är dessutom både allmänakademiskt och ämnesspecifikt, och det är skriftspråkligt, kontextoberoende och abstrakt. Att behärska detta språk är helt nödvändigt för den enskilda elevens måluppfyllelse och när det inte sker så ökar risken för svårigheter.²

Det är alltså angeläget att rikta uppmärksamheten mot elevernas språkkunskaper och utvecklingen av dem. Men för att kunna åtgärda utebliven förväntad progression behöver behoven utforskas och preciseras. Det räcker till exempel inte att konstatera att en elevgrupp lider av 'bristande språkkunskaper' eller 'otillräcklig läsförmåga', om målsättningen är komma fram till åtgärder, som på ett träffsäkert sätt bidrar till att så många nyanlända elever som möjligt kan lyckas i skolan och komma vidare i sina studier eller i arbetslivet.

² Sambandet mellan bristande språkkunskaper och utanförskap i form av arbetslöshet, avbrutna studier, instabila inkomster, m.m. är väl belagt (t.ex. Hattie 2012, Kornhall 2014, SOU 2017:54, jfr SCB 2017:4, Sharif 2017, Jahnke & Hirsh 2020). Statistik visar att den mest kritiska gruppen i dessa avseenden är just nyanlända i gymnasieåldern (Wictorin 2017; jfr SOU 2017:54; SCB 2017:4, Uppföljning av språkinträdning, 2018).

1.1 Vad innebär det att lära sig läsa?

I detta avsnitt diskuterar vi några centrala egenskaper som ligger till grund för läsningen. Ljudsystemet ligger till grund för vårt alfabetiska skriftsystem och behärsknigen av ljudsystemet är därför en helt oundgänglig resurs när man ska lära sig läsa. För barn som lär sig läsa på sitt modersmål är ljudsystemet närmast en icke-fråga. Vid den tidpunkt de lär sig läsa är deras fonologi fullt utvecklad. För nyanlända innebär ljudsystemet en stor kunskapsmassa att erövra.

1.1.1 ATT LÄRA SIG LÄSA PÅ FÖRSTASPRÅKET

För barn som lär sig läsa i svensk skola är man i första hand uppmärksam på att eleverna knäcker läskoden under det första eller andra skolåret. Barnen kommer till uppgiften med ett fullt utvecklat fonologiskt system. Uppgiften att knäcka läskoden består då i att koppla ihop bokstäverna (nya tecken) och ljud (som man alltså har tyst kunskap om).³ Efter att koden har knäckts är det viktigt att få upp farten i läsningen. Om läsningen inte utvecklas i takt med de övriga i gruppen, till exempel vid dyslexi eller annan lässvårighet, får eleven ibland särskilt stöd av speciallärare.⁴ Detta stöd består huvudsakligen av undervisning mot kodnivån (se (5) nedan). Flera metoder har utvecklats för detta ändamål, till exempel Wittingmetoden (Witting, 2005, 2009), Rydaholmsmetoden (Gustafsson, 2009, Aldrin & Persson, 2011), Bravkod (Görling & Philip, 2012), Wendickmodellen (wendick.se) och LegiLexi (*LegiLexi.org*). De går alla ut på att eleverna ska bli bättre på avkodning av skriven text.⁵ Avkodningen gäller dels alfabetisk-fonologisk läsning, dels ortografisk-morfemisk läsning av ord, hämtade i huvudsak ur det ordförråd eleven har vid den givna tidpunkten. När man väl uppnått en högre grad av automatisering i läsningen inriktas uppmärksamheten mot läsförståelse, lässtrategier, osv. Då kommer ju också ordförråd, syntaktisk kunskap, m.m., in i bilden. När man talar om läsning efter de första skolåren är det framförallt läsförståelse som åsyftas, även om det ju ingår avkodningsträning i så kallad mängdläsning (se avsnitt 3.4).⁶

³ Däremot behöver barnen utveckla s.k. fonologisk medvetenhet, varom mera nedan (2.4).

⁴ Dessvärre finns det indikationer på att upptäckten av lässvårigheter ofta dröjer i onödan (SOU 2016:59, n.d., Tjernberg, 2013).

⁵ I litteratur om dessa metoder är specialpedagogiska insatser framträdande, vilket oftast innebär ominläring. Åtminstone Wittingmetoden är dock utformad också för nyinläring (Witting & Hjalme, 1987).

⁶ Det finns naturligtvis olika meningar om hur man bäst ska avhjälpa lässvårigheter hos barn och ungdomar. Vi är här inriktade på att identifiera var problemen kan lokaliseras och det är då rimligt att följa den uppdelning mellan kodnivå och sammanhangsnivå som läsforskningen gör. Hur undervisningsmetoderna sedan ska se ut i detalj är en annan sak som kräver anpassning till såväl läsproblemet som elev/elevgrupp.

Bland de unga läsarna med behov av lässtöd behöver somliga förbättra sin alfabetisk-fonologiska avkodning, men det brukar framförallt handla om att få upp farten i avkodningen, det vill säga stimulera automatisering av läsning på den ortografisk-morfemiska nivån (vilket förutsätter alfabetisk-fonologisk avkodning). Fokus är då naturligen på den ortografisk-morfemiska läsningen (övning med kända ord och morfem) och att man då och då aktiverar den alfabetisk-fonologiska avkodningen (nya ord, nonsensord/stavelser, vid gissning, m.m.).⁷

1.1.2 ATT LÄRA SIG LÄSA PÅ ANDRASPRÅKET

För vuxna och unga vuxna inlärare av svenska som andraspråk är situationen på flera sätt annorlunda jämfört med barn som lär sig läsa på svenska som förstaspråk och förstaspråksläsare som eventuellt hamnar i lässvårigheter. Men det finns också klara beröringspunkter. Den alfabetisk-fonologiska avkodningsförmågan är ibland inte tillräckligt säker eller tillräckligt automatiserad. Även om man som nyanländ kan vara en god avkodare på sitt modersmål betyder det inte att man automatiskt eller snabbt blir en god avkodare på det nya språket. Det finns ett antal trösklar att ta sig över innan läsningen går smidigt också på det nya språket och innan man har direkt glädje av sin uppövade läsförmåga på förstaspråket, i läsningen på andraspråket (Alderson, 2000, s. 60).

När avkodningsförmågan inte fungerar väl hos de nyanlända har det framförallt att göra med det fonologiska systemet, något vi diskuterar utförligt nedan. Den som ska utveckla god avkodningsförmåga på svenska behöver för den uppgiften ha internaliserat en välutvecklad representation av svenskans fonologiska system. Detta är särskilt viktigt och relevant när det gäller svenska eftersom det råder närhet mellan ljudsystemet och skriftsystemet. För nyanlända innebär arbetet med att lära sig läsa på svenska således också ett arbete med utvecklingen av de fonologiska kategorierna som sådana, i ljudsystemet. Det betyder i sin tur att relativt mycket av arbetet på kodnivån för nyanlända bör riktas mot den alfabetisk-fonologiska nivån där kopplingen mellan ljud och bokstav kan tränas systematiskt. Litterariseringsträning på ett nytt språk på den alfabetisk-fonologiska nivån har (egen) *högläsning* och *diktamen* av regelbundet stavade pseudoord, ord och yttranden som centrala aktiviteter. Vi återkommer till det i avsnitt 6.5.1.

För andraspråksinlärare är det en självklarhet att det inledningsvis föreligger begränsningar i det fonologiska systemet, något som ju påverkar både talet och förmågan att läsa på det nya språket. Att fonologin påverkar talet är det

⁷ Denna spännvidd kommer till synes bland annat i att andraspråkselever tydligtvis stimuleras av intervention med Rydaholmsmetoden. De får genom den anledning att förbättra sitt uttal och sina distinktioner, inte minst genom att de blir medvetandegjorda om svenskt uttal (Svensson & Winner, 2010, s. 44). Detta innebär arbete med den alfabetisk-fonologiska avkodningen som en effekt av arbete riktat mot den ortografisk-morfemiska nivån.

huvudsakliga skälet till att man undervisar i uttal. Men uttalsundervisning i snäv bemärkelse fokuserar gärna mer på själva produktionen av ljud (artikulation), än på det fonologiska systemet (distinktionerna) som ska ligga under uttalet, även om båda delarna aktualiseras i form av minimala par och systematisk uttalsövning av kontraster. Kvaliteten hos elevens fonologiska system för svenskan är väsentlig för läs- och skrivutvecklingen. Om uttalsundervisningen utformas på ett sätt som systematiskt utvecklar kvaliteten på inlärarens fonologiska representationer som sådana blir den lite annorlunda. Sådan undervisning kan inte vila enbart på uttal och artikulation (vilka dock förblir väsentliga), utan måste aktivt involvera läsning och skrivning (Riad, 2020).

En annan viktig faktor som påverkar läsförmågan är att nyanlända har ett begränsat ordförråd på svenska. Ändå konfronteras de snart nog med texter som innehåller ett lexikalt avancerat språk, eftersom skolans krav ser sådana ut. De nyanlända har således ett stort ordförråd att inhämta samtidigt som de ska utveckla sin läsning på det nya språket (Lindberg m.fl., 2007). Ordförrådets begränsningar är läraren ofta uppmärksam på och det finns olika aktiviteter för att stötta inläringen i det avseendet.⁸

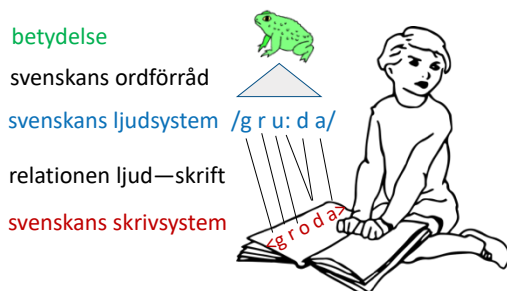
1.1.3 UPPGIFTENS KARAKTÄR VID JÄMFÖRELSE

Den uppmärksamhet man riktar mot barns läsning på modersmålet, särskilt när den inte utvecklas i samma takt som genomsnittet bör, tror vi, också riktas mot nyanländas läsutveckling på svenska. För utvecklingsarbetet på detta område har vi att identifiera vilka inslag som är lika och vilka som skiljer sig åt mellan de båda situationerna. På så sätt kan vi få syn på i vad mån kunskap och metoder gällande barns litterarisering kan appliceras på den specifika situation som nyanlända befinner sig i. Då blir det också tydligt hur en anpassning av insikterna till målgruppen nyanlända kan se ut.

Bilden i (1) visar schematiskt de olika kunskapselementen i läsning.

⁸ Systematisk ordinläring kopplad till de ämnesinnehåll som ska inhämtas är inte utvecklat i den svenska undervisningen. Det saknas till exempel lättlästa versioner av läromedel för den relevanta målgruppen. Läromedel avsedda för yngre åldrar är ofta för barnsliga eller innehållsligt påvra.

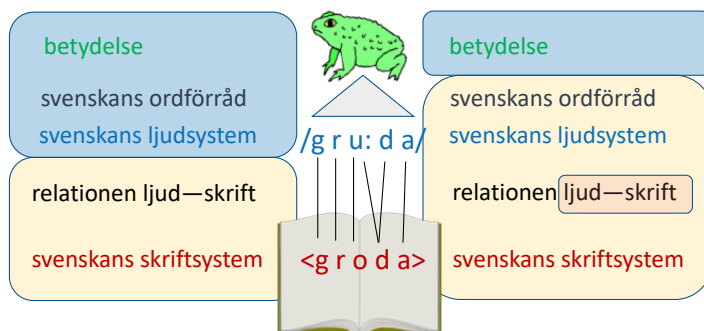
(1) Läsavkodning (den tecknade pojken är gjord av signaturen Prawny, Pixabay)



Vi tänker oss i detta exempel att det endast är ett enskilt ord som ska läsas, eftersom fokus nu ligger på avkodningen vid läsning. För att kunna avläsa och förstå ordet behöver läsaren veta vad en groda är för något, dvs. känna betydelsen (illustreras av bilden på grodan). Sedan behöver läsaren veta vilket ord det är som uttrycker denna betydelse på det språk man läser. För att kunna avläsa ordet behövs sedan en fonologisk representation bestående av de fonem som bygger upp ordet (/gru:da/) och en ortografisk representation bestående av de bokstäver som ger ordet sin ortografiska form (<groda>). Slutligen fordras kunskap om hur fonem och grafem är sammankopplade.

Nu gör vi en schematisk jämförelse mellan läsinlärning för infödda barn (till vänster) och nyanlända unga vuxna (till höger), där det blåa fältet representerar det man behärskar när man kommer till uppgiften och det beigea fältet det man har att lära sig.⁹

(2) Läsavkodning för förstaspråkläsare och andraspråkläsare



Barns läsavkodning på L1

Nyanländas läsavkodning på L2

Den stora skillnaden mellan de två läsinlärningsvillkoren är att den nyanlända har att dels lära sig ett ordförråd, dels inhämta svenskans ljudsystem. Ordförrådet är en sak för sig som logiskt sett är skild från läsavkodning, om än i praktiken nära

⁹ Rutan kring relationen mellan "ljud och skrift" indikerar hurvida inläraren läser på sitt förstaspråk eller inte, något som varierar mellan inlärare. Den på annat språk litterata läsaren har användbara metakunskaper för uppgiften på svenska, vilket gör detta fält lite mindre beige.

förbundet med läsning. Vi lämnar diskussionen om ordförrådet åt sidan här, men noterar att det har stor betydelse för utvecklandet av en god spiral i interaktion med läsavkodningsförmåga (Stanovich, 1986, s. 380, se också Walter, 2003). Den stora stötestenen för läsning är det fonologiska systemet. Små barn och barn med lässvårigheter som lär sig läsa har de fonologiska kategorierna på plats, men det har inte de nyanlända.

Avkodningsförmågan på ett nytt språk påverkas också i vissa fall av skriftsystemet (ortografin) som sådant. Det är rimligen ett större steg att lära sig läsa på ett nytt språk med ett nytt alfabet än med ett bekant alfabet. Det hindrar inte att nya bokstäver vållar svårigheter också för den som skriver med latinskt alfabet på sitt modersmål. Det är exempelvis uppenbart att det svenska alfabetets tre sista bokstäver <å, ä, ö> innebär svårigheter för många inlärare och att det då inte har så mycket att göra med de ljud som bokstäverna representerar, utan helt enkelt det faktum att bokstäverna innehåller diakritiska tecken som man inte behärskar. Problemen med dessa bokstäver finns ofta kvar också efter lång tid. Många kan nog känna igen svårigheten som typ från inläring av franska som främmande språk. Franskans accenttecken tenderar att vara en kvardröjande svårighet för många inlärare, trots att de ljud de representerar tillsammans med huvudbokstaven är klart distinkta (<é> [e], <è> [ɛ]). När man som turist ska läsa av skyltar i Grekland eller Bulgarien där många av bokstavstecknen är bekanta, så är det ändå mödosamt. För att komma förbi dessa hinder med (i svenskans fall) alfabetets tre sista bokstäver måste man rikta sin uppmärksamhet mot de diakritiska tecknen och tänka ut hur de ska kopplas till ljud. Därifrån är det färdighetsträning i kombination med noggrannhet med stavningen som behövs. Också detta är alltså en faktor som vi placerar under litterarisering.

Även om vissa tecken i alfabetet tycks vålla särskilda problem för nyanlända så erbjuder alfabetet som sådant knappast någon större utmaning. Om en inlärare har en god uppfattning om ett språks ljudsystem är uppgiften att lära sig att skilja på 25–30 symboler en i sammanhanget liten uppgift för en vuxen person som lärt sig läsa på ett annat språk. Stanovich (1986) nämner motsvarande situation för barn där ”medvetenheten om språkljudens förhållande till [...] talflödet” gör inläringen av en uppsättning skrivtecken till en förhållandevis enkel uppgift.¹⁰ Den stora utmaningen för (läskunniga) nyanlända är behärskningen av distinktionerna i det nya ljudsystemet. Det kan därför vara lätt vilseledande om det framstår som om det vore alfabetet i sig som vore utmaningen.

¹⁰ Ett sätt att få en uppfattning om detta är att ägna sig ett par timmar åt det koreanska alfabetet (Hangul). Det är lätt att hitta appar som tränar detta och det tar inte lång tid att lära sig att behärska tecknen och deras motsvarigheter som ljud.

1.2 Hur kan man få syn på att avkodningsförmågan behöver stärkas?

En möjlig indikation på att just förmågan att avkoda svensk text hos en elev behöver stärkas är när högläsningens färdighet är svag. Den egna högläsningen korrelerar ofta med själva (läs)färdigheten, även om det naturligtvis kan finnas andra skäl också. En annan möjlig indikation är det faktum att en del elever tycks stå mer eller mindre stilla i sin språk- och kunskapsutveckling också efter ett par år i Sverige. Eftersom läsning är så central för kunskapsinhämtningen ligger det nära till hands att misstänka att själva läsfärdigheten, det vill säga avkodningsförmågan, utgör en del av förklaringen till att eleverna inte tycks utvecklas, eller att de utvecklas relativt långsamt. Även här finns det naturligtvis andra möjliga förklaringar, åtminstone på individnivå.

Lite direktare indikationer på hur det står till med den grundläggande läsfärdigheten bland nyanlända elever har vi fått genom de veckotest som har genomförts i samband med projektet Intensivsvenskans ordförrådssatsning (Lim Falk, Galián Barrueco, m.fl., 2020; Majchrowska m.fl., 2020). Ordförrådssatsningen innebär att en viss mängd ord studeras särskilt, och testas särskilt, veckovis. Orden är av allmänakademisk karaktär och hämtas alltid från texter som eleverna läser och arbetar med i något av skolämnena under perioden. Det återkommande veckotestet innehåller bland annat diktamen, ordformer och lucktest med flervalsalternativ. Hos en del elever kan resultaten på lucktesten vara kraftigt avvikande från till exempel diktamen, vilket kan indikera att eleverna inte får med sig betydelsen hos rammningen, trots att den är hämtad ur den text man har läst och arbetat med under veckan, och trots att eleven lyckats återge ordformerna väl i diktamensmomentet. Detta kan betyda att den memorerade storheten inte håller tillräckligt *hög lexikal kvalitet*, så som detta begrepp definieras i Perfetti (2007).¹¹

Allra tydligast besked om läsavkodningsfärdigheten på svenska ger riktade diagnostiska test. Sådana test genomfördes i en av projektskolorna i samband med en intervention av pilotkaraktär med latinisering, ledd av Paula Grossman som utvecklat Prosodiametoden (Grossman, n.d., prosodia.se). Liknande test har sedermera genomförts på alla nya projektskolor, och de visar tydligt på brister i avkodningen hos många elever. Testen genomförs av praktiska skäl med diktamen

¹¹ Perfetti & Hart (2002) introducerar sin *Lexical quality hypothesis* som innebär att variationer i hur ords representationer är lagrade påverkar läsförmåga inklusive läsförståelse. Vid hög kvalitet är egenskaper hos ordet väl specificerade och innehåller viss redundans vad gäller fonologi och ortografi, och har därtill flexibla semantiska representationer. Detta medger snabb och tillförlitlig hämtning av ordbetydelsen. Vid låg kvalitet på ordrepresentationerna uppstår problem med läsförståelse. Detta resonemang kan vara av värde vid vidare undersökning av en del nyanländas memorerade ordrepresentationer (se avsnitt **Fel! Hittar inte referensälla.** nedan).

i olika former som centralt testmoment. Det är således höravkodning i kombination med kodning i skrift som testas direkt. Diktamen sker på ordnivå med en blandning av riktiga ord och nonsensord riktade mot flera av språkets fonologiska och ortografiska distinktioner. Från resultaten drar vi den preliminära slutsatsen att brister i höravkodningen under dessa kontrollerade former också innebär brister i läsavkodningen. Den intervention som sedan genomfördes med Prosodiametoden på en av projektskolorna (vt 2018, med Paula Grossman som lärare) innehöll träning i både höravkodning och läsavkodning. Det blev då alldeles tydligt att de elever som efter den inledande diagnostiseringen hade placerats i åtgärdsgrupper verkligen hade svårigheter med läsavkodningen. Den undervisning de fick gav också tydliga resultat i form av förbättrad läs- och höravkodning. Detta kunde avläsas dels i de diagnostiska test som genomfördes mot slutet av interventionen, dels genom lärarnas och elevernas egna vittnesmål (Grossman & Riad, 2020).¹²

Sammantaget ger dessa indikationer vid handen att det finns anledning att rikta uppmärksamhet och stöd mot att stärka elevernas avkodningsförmåga på svenska inom Språkinträdning och kanske i andra undervisningsformer. Det är inte i sig förvånande att det tar tid att inhämta en god läsförmåga på det nya språket. Dock menar vi att det hos många elever föreligger en alltför stor diskrepans mellan deras läsfärdighet och den förväntade läsförmågan, och att detta bromsar kunskapsinhämtningen (Castles m.fl., 2018). Om den analysen är korrekt på ett generellt plan så innebär det att det här föreligger en flaskhals i utbildningssystemet. Det var mot denna bakgrund som projektet *Intensivsvenska* inledde en satsning på att ringa in och förstå problemet närmare och undersöka hur det skulle kunna åtgärdas.

I denna text beskriver vi de behov som vi har identifierat hos de nyanlända elever och vilka insatser vi tror kan göras för att möta behoven.¹³ Den huvudsakliga slutsats vi kommit till är att det bland många elever finns ett behov av riktad litterariseringundervisning, dvs. träning av kodnings- och avkodningsförmåga i kombination med tydliggörandet av det svenska ljud- och skriftsystemet. Ett konturskarpt ljudsystem och en väl uppövad koppling mellan ljudtyperna och bokstäverna ("skrivtyperna") är goda förutsättningar en funktionell läsförmåga

¹² Vi förlitar oss här på den forskning som visar att goda läsare läser alla tecken och alltså inte i särskild utsträckning förlitar sig på kontextuell hypotesprövning (Just & Carpenter, 1980). Det går åt mer energi åt att hypotespröva utifrån kontext än för att avläsa, också om man är en god läsare med hög grad av automatisering. Läsare med svag avkodning är hänvisade till gissningar baserat på det som faktiskt avkodas.

¹³ Kursmålen för svenska som andraspråk vad gäller läsning talar huvudsakligen om egenskaper som associeras med läsförståelse. Där står till exempel följande (Kursplan SVA s 6): "Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang."

både på modersmålet och på ett andraspråk. Denna träning för effektivare läsförmåga (och annat) görs lämpligen inom ramen för en vidgad uttalsundervisning.

1.3 Litterarisering, latinisering, alfabetisering, litteracitet

Det kunskapsområde vi behandlar i denna text kallar vi alltså för *litterarisering för nyanlända*. Termen *litterarisering* omfattar ett brett område som riktar sig mot avkodning och kodning för alla de fyra färdigheterna (se avsnitt 2).

Litterarisering gäller i princip alla som lär sig läsa och skriva, på sitt modersmål eller på ett nytt språk. En delvis överlappande term vad gäller läsinlärning på ett nytt språk är *latinisering* som är den term som används inom Prosodiametoden (Grossman, n.d., prosodia.se) och som också förekommer i en del rapporter och uppsatser om sfi-undervisning (t.ex. Wirengren, 2013). Som den termen signalerar, utgår sådan undervisning ofta från alfabetet (exv. Allgurén & Werme, 1990). Latinisering riktar sig till dem som en gång knäckt läskoden, i normalfallet på sitt modersmål, men som inte läser väl på svenska. Det är ofta underförstått att en del av svårigheterna ligger i att man på modersmålet använt ett annat skriftsystem än det latinska. Latinisering betraktas också ibland som det stadium som tar vid efter *alfabetisering*, ett undervisningsområde som är tydligare profilerat i det svenska undervisningssystemet och som riktar sig mot språkanvändare som inte lärt sig läsa på ett annat språk när de kommer till Sverige (exv. Rosén, 2013).

I Skolverkets material *Grundläggande litteracitet* (2016) används inte termen *alfabetisering*. Istället används begreppet *litteracitet*, dock med en vidare syftning, som explicit avser att gå utanför avkodning (s. 10).¹⁴ Vi använder termen *litterarisering* med syftning på kodnivån och då både för avkodning och kodning inom de fyra färdigheterna (se avsnitt 2 nedan).

Den mest ambitiösa metod för latinisering (motsvarande litterarisering för nyanlända) som vi stött på och som tydligt kopplar ihop fonologisk träning med ortografin föreligger som ett moment inom Prosodiametoden för uttalsundervisning (Grossman, n.d., prosodia.se, antydningvis beskriven i Persson, 2011, s. 22ff., mer utförligt i Grossman & Riad 2020). Vår beskrivning av litterarisering ligger i linje med den metoden och är också i mycket inspirerad av den. Vi vill dock med begreppet *litterarisering* referera bredare än till den

¹⁴ "Litteracitet är en vid benämning som omfattar tal, tecken, symboler och bild och hur eleven kopplar dessa till skrift. Det innefattar olika aktiviteter i samband med läsande och skrivande." (Wedin m.fl., 2016, s. 8). Ibland används termen *skriftspråklig förmåga* (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2008).

alfabetiska-fonologiska kodning och avkodning som är det centrala målet för *latinisering*. *Litterarisering* ska kunna användas som en paraplyterm under vilken moment från alla de fyra färdigheterna LYSSNA, LÄSA, SKRIVA och TALA kan sorteras. I *litterarisering* vill vi också räkna in kvardröjande behov av utveckling av det fonologiska och ortografiska systemet som inte betraktas som så genomgripande att de nödvändigtvis motiverar särskild undervisning. Det gäller till exempel avkodningsträning för automatisering och mot högre läshastighet och bättre läsflyt, dvs. ortografisk-morfemisk avkodning och mängdläsning. Termen *litterarisering* fungerar också väl vid översättning till engelska (som *literarization*).

Termen *litterarisering* har också den fördelen att den refererar direkt till kodnings- och avkodningsnivån, utan att egentligen vara riktad mot andraspråksinlärare specifikt. Så är exempelvis de metoder som används för att stödja utveckling av kodnivån i stor utsträckning likartade för nyanlända och för förstaspråksläsande barn med lässvårigheter. Som framgår nedan har vi hämtat en del kunskap och inspiration från metoder som utvecklats på det området.

För nyanlända handlar litterariseringen i stor utsträckning om att utveckla kategorierna i det fonologiska systemet på det nya språket.¹⁵ Som illustration kan vi använda kontrasten mellan arabiskans tre långa vokaler som i svenskan motsvaras av nio långa vokaler. Visserligen skrivs arabiska med ett annat alfabet (abjad) än det som används på svenska, men den stora utmaningen, också vid läsning av svenska, är inte skriften i sig utan den fonologi som skriften är systematiskt kopplad till. I fallet med de långa vokalerna handlar det då om att utveckla 6 nya, distinkta vokalkategorier på det nya språket, som ska hållas isär såväl i uttal som höravkodning, och som ska kopplas till bokstäver.

(3) Långa vokaler i arabiska och svenska

arabiska	svenska	
/ɪ:/, /U:/, /A:/	/e:/, /i:/, /y:/, /ø:/, /u:/, /æ:/, /o:/, /ɑ:/, /ɛ:/	ljudtyper
ا و ي	⟨e⟩, ⟨i⟩, ⟨y⟩, ⟨ö⟩, ⟨o⟩, ⟨u⟩, ⟨å⟩, ⟨a⟩, ⟨ä⟩	skrifttyper

Också bortom de tydligaste fallen är det klart att det finns behov av litterarisering. Det är till exempel vanligt att inlärare av svenska aldrig tillägnar sig fonemen /ø/ och /y/. Det är också vanligt att distinktionen mellan lång och kort konsonant förblir instabil. När så är fallet föreligger alltså, med vår terminologi, ett litterariseringsbehov.

¹⁵ I så måtto angår litterariseringen en mycket större grupp inlärare än dem som råkar ha ett annat skriftsystem än vårt latinska.

Vi använder termerna *nyanländ* och *inlärare av svenska som andraspråk* mer eller mindre synonymt. De distinktioner som dessa termer kan uttrycka är inte direkt relevanta för kunskapsområdet litterarisering som vi behandlar här. Däremot kan naturligtvis enskilda personer ha olika starka behov av litterarisering, men de ovannämnda termerna ringar inte in detta med någon precision. Som tidigare nämnt kommer våra huvudsakliga erfarenheter gällande undervisning från nyanlända i gymnasieåldern som studerar på Språkintröduktion.

2 Litterariseringens kunskapsområde

2.1 Att skilja på kodnivå och sammanhangsnivå

Litterariseringens kunskapsområde gäller kodnivån (symboler, tecken) till skillnad från sammanhangsnivån (innehåll, förståelse, betydelse). Nivåindelningen är välkänd bland speciallärare (Snowling & Hulme, 2012) och läsforskare (Castles m.fl., 2018, LegiLexi.org). Det är också inom området läsning som uppdelningen mellan kodnivå och sammanhangsnivå är lättast att illustrera. En formulering som vunnit stor genklang återfinns i "The Simple View of Reading" (Elbro, 2004, s. 28; Gough & Tunmer, 1986a; Hoover & Gough, 1990).¹⁶

(4) Läsning = avkodning x språklig förståelse

Formeln delar upp läsningen i två väsensskilda moment där det ena gäller symbolnivån, avkodningen och den andra gäller innehållet, sammanhanget och därmed förståelsen. Relationen mellan avkodning och språklig förståelse antas vara multiplikativ snarare än additiv. Denna uppdelning klargör att avkodning och sammanhang har olika förutsättningar. Uppdelningen verkar nu ha anammats av

¹⁶ "To clarify the role of decoding in reading and reading disability, a simple model of reading is proposed, which holds that reading equals the product of decoding and comprehension. It follows that there must be three types of reading disability, resulting from an inability to decode, an inability to comprehend, or both. It is argued that the first is dyslexia, the second hyperlexia, and the third common, or garden variety, reading disability." (Gough & Tunmer, 1986b, s. 6)

svenska läsforskare och pedagoger.^{17, 18} En sofistikerad beskrivning av hur man fastställer egenskaper på de två nivåerna ges i Castles m.fl. (2018).¹⁹

För att bli en funktionell läsare ska inläraren dels knäcka koden, dvs. inse hur ljudsystemet representeras i skrift (för den alfabetisk-fonologiska avkodningen), dels utveckla ortografiska representationer för en ständigt ökande ordmängd (för den ortografisk-morfemiska avkodningen). Båda dessa moment hör till avkodningen och båda kan automatiseras. En i hög grad automatiserad avkodning frigör energi som istället kan ägnas läsförståelse och kunskapsinhämtning ur de texter som läses (Elbro, 2004). Det är dit man vill komma för att läsningen sedan ska kunna bli den helt centrala resursen för kunskapsinhämtning i skolan. Men det går inte att utan vidare anta att den bästa metoden för att bli en bra läsare är att ägna sig åt just den aktivitet som är *målet* för läsinlärningen, dvs. läsning av relativt krävande texter för läsförståelse och kunskapsinhämtning. Det är inte konstigare än att man vid tennisspel behöver öva grundslag, serve och smash, snarare än att hela tiden spela match.²⁰

2.2 Alla de fyra färdigheterna

Litterarisering innefattar inte bara läsning utan alla de fyra färdigheterna LYSSNA, SKRIVA, LÄSA, TALA. Detta blir särskilt tydligt när man analyserar utbildningen för nyanlända och dels försöker förstå hur undervisning för god läsutveckling ska gå till, dels undersöker elevernas avkodningsförmåga med hjälp av högläsning och diktamen.

En illustration av vad det innebär att skilja på kodnivå och sammanhangsnivå för alla de fyra färdigheterna återfinns i diagrammet i (5). Den blåa rutan ramar in det kunskapsområde som begreppet *litterarisering* innefattar. För varje delområde

¹⁷ Konsekvenserna av att utforma undervisning riktad mot avkodning har inte alltid varit självklara. Maja Witting rapporterar om en konflikt med Skolöverstyrelsen på 80-talet runt användningen av nonsensord i undervisningen, något som är väsentligt i vissa moment vid litterarisering (Skolöverstyrelsen, 1986; Witting & Hjalme, 1987; citerat av Swärd, 2008). (Witting kallar dessa ord för *inhållsneutrala språkstrukturer* och de innefattar både nonsensord och riktiga ord, men skillnaden görs inte a priori.)

¹⁸ Specialpedagogiken har sedan länge anammat en förståelse för skillnaden mellan kodnivå och sammanhangsnivå (se beskrivningar av Wittingmetoden, Rydaholmsmetoden, Bravkod, Wendickmodellen).

¹⁹ Det finns förstås mer sofistikerade hypoteser om hur läsning går till. Framförallt finns det utvecklade hypoteser om fler stadier i utvecklingen. För en jämförelse av modeller se Tabell 8.1 i Ehri (2005). Se också diskussion i Alderson (2000, s. 12) och på LegiLexis hemsida (legilexi.org).

²⁰ Castles m.fl. (2018, s. 19) tar pianospel som jämförelse: "But such a conclusion is analogous to observing skilled concert pianists and concluding that piano instruction should involve putting a child in front of a Tchaikovsky score".

ges en kort beskrivning. Vi använder termerna *kodnivå* och *sammanhangsnivå* för att kunna generalisera mellan färdigheterna.

(5) Litterariseringens kunskapsområde

	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

Figuren består av åtta fält. Den text som står i svart är relativt neutrala uttolkningar av vad den respektive färdigheten innebär på respektive nivå. Den röda texten är tänkt att dra uppmärksamheten till kända moment i undervisningen som har särskild relevans i diskussionen nedan. Den streckade linjen markerar gränsen mellan en kodningsfärdighet och artikulationen av densamma (handstil resp. uttal), eftersom dessa kan betraktas som i princip separata färdigheter.

2.2.1 LÄSA

Vi har redan talat en del om kodnivån och sammanhangsnivån under LÄSA. Avkodning av skrift hör till kodnivån, där läsforskningen gör en distinktion mellan alfabetisk-fonologisk avkodning och ortografisk-morfemisk avkodning baserad på generella utvecklingssteg i läsinlärningen (Cunningham m.fl., 2002, Castles m.fl., 2018). Alfabetisk-fonologisk avkodning kan undersökas genom högläsning av för eleven okända, men regelbundet stavade ord. Man kan använda nonsensord för detta syfte (Lundberg & Herrlin, 2014, s. 46). Ortografisk-morfemisk avkodning brukar undersökas med test som har någon form av tidsaspekt inbyggd.²¹ Läsförståelse å andra sidan ligger på sammanhangsnivån. Detta är helt i harmoni med The Simple View of Reading.

²¹ Lästesten H4 och H5 är typiska (Lindahl, år saknas)

Låt oss nu bredda perspektivet och ta in också de andra färdigheterna, eftersom de är särskilt relevant för inlärare av svenska som andraspråk.

2.2.2 SKRIVA

För färdigheten SKRIVA handlar det på kodnivån om att i skrift kunna koda de fonologiska kategorier man har i hjärnan. Utgångspunkten är i grunden fonologiska representationer av ord som man har tillägnat sig genom att lyssna. De fonologiska representationerna relaterar till ett fonologiskt system som antingen är komplett (läsare på modersmålet) eller av interimskaraktär (inlärare av svenska som andraspråk). För att dessa representationer ska kunna skrivas måste de fonologiska kategorierna (fonemen) kodas i ortografiska kategorier (bokstäverna, grafemen). I ett relativt regelbundet skriftsystem som det svenska kommer den som har ett fullständigt fonologiskt system att ha större närhet till det ortografiska systemet än den som har ett ofullständigt fonologiskt system (allt annat lika). Det följer ur detta att den inlärare som har ett fullständigt eller nästan fullständigt fonologiskt system (vilket kan uttryckas i antal behärskade kontraster, snarare än som målspråksnära uttal i snäv bemärkelse) också kommer att ha lättare att koda svenskans ljudtyper i skrift. Till kodnivån för SKRIVA hör också förmågan att i skrift koda de *ortografiska* representationer som finns i långtidsminnet. Lagrandet av de ortografiska representationerna innebär en automatisering som gör både läsning och skrivning snabbare (avsnitt 3.2).

I likhet med tal har skriften en uttryckssida (en ”artikulation”). Det innebär tillgång till en funktionell handstil (alternativt ett tangentbord och skrivare). En handstil är den manuella artikulationen av skriften.²² Artikulationerna separeras med en streckad linje inom kodnivån i diagrammet i (5) eftersom de kan betraktas som en separat färdighet från kodningen som sådan. Denna distinktion har viss betydelse eftersom även om kodningen i princip fungerar så måste också dess fysiska uttryck i skrift eller tal vara tolkbart för att vara funktionellt.

På sammanhangsnivån under SKRIVA återfinner vi förmågan att skapa sammanhang i skriven text, dvs. att kunna skriva sammanhängande texter. Här återfinns till exempel genrekunskap och lässtrategikunskap. I vår figur framställs sammanhangsnivån helt kortfattat eftersom den inte hör till kunskapsområdet litterarisering så som vi har definierat det.

2.2.3 LYSSNA

Låt oss nu gå till de två andra färdigheterna, LYSSNA och TALA. Kodnivån för LYSSNA handlar om avkodning av tal. Det är här fråga om att uppfatta och identifiera de ljudtyper som ingår i talade yttranden. Avkodningen gäller i första

²² Den behöver vara läslig för att vara funktionell.

hand alfabetisk-fonologisk avkodning, åtminstone vad gäller den inledande undervisningen och träningen.²³ Behärskning av höravkodning i detta avseende kan testas genom diktamen av för inläraren okända ord eller nonsensord. Det kan också testas muntligt genom att inläraren separerar ljuden i en ljudsträng. Det handlar alltså om att kunna identifiera vilka fonem som ingår i en talsignal, och i vilken ordning de kommer. Allteftersom ordförrådet byggs upp som både ortografiska och fonologiska representationer ökar möjligheterna till åtkomst och avkodning. Ordens betydelse kan då hjälpa till att snäva in och snabba på identifikationen av ett ord. Det är en mer komplex process än ren avkodning eftersom den innehåller ett element av top-down-processande.²⁴

På sammanhangsnivån för LYSSNA finner vi det som vanligen åsyftas med begreppet hörförståelse, nämligen förmågan att utvinna betydelse och sammanhang ur talad text (Engman & Lundahl, 2017). Det typiska hörförståelsetestet innebär ju oftast frågor på innehållet snarare än diktamen.²⁵

2.2.4 TALA

Kodnivån för TALA handlar om förmågan att dels i tal koda de fonologiska kategorier man har i sitt fonologiska system, dels kunna leverera dem på ett funktionellt sätt (artikulera med hjälp av talapparaten). När vi talar hämtar vi minnesrepresentationer av ord, vilka innehåller fonologisk information (morfer är ju uppbyggda av fonem) och producerar dem i en ljudsignal. Vid högläsning avkodar vi såväl bekanta ord som nya ord och kodar sedan dessa ortografiska former som fonologiska enheter, vilka sedan kommer ut i ljudsignalen. Kodningsförmågan kan testas på båda dessa sätt, dvs. som direkt tal eller som högläsning. Om det fonologiska systemet inte är komplett så kommer det att höras i ljudsignalen genom att vissa fonem kommer att uttalas med ett annat ljud än det för svenskan rätta. Ett vanligt exempel är att både /y/ och /i/ uttalas [i], vilket kan betyda att talaren helt enkelt saknar fonemet /y/.²⁶ Frånvaron av denna fonologiska distinktion gör kodningsuppgiften svårare, i princip, eftersom förhållandet mellan skrift och tal blir mer indirekt i och med att det föreligger två

²³ Vi bortser för tillfället och för enkelhets skull från all den fonologi som inte kodifieras i skrift, dvs. betoning och intonation.

²⁴ Undersökningar visar att lyssnare hämtar grupper av former (s.k. kohorter) baserat på ordens betoning och framförallt på de inledande fonemen (Marslen-Wilson & Zwitserlood, 1989).

²⁵ Se exempelvis Skolverkets exempel på hörförståelseprov:
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/nationella-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi/forbereda-och-bestalla-prov-i-svenska-for-invandrare-sfi/gamla-prov-och-exempeluppgifter-i-svenska-for-invandrare-sfi>

²⁶ Observera att vi här inte menar icke idiomatiskt uttal av en given kontrast, utan frånvaro av en kontrast, vilket är allvarigare.

sätt att skriva /i/ på för inläraren nämligen <i> och <y>. Alternativt förblir inläraren osäker på vilket ljud som ska matchas till <y>, vilket är ett hinder i både kodning och avkodning.

Till själva kodningen kommer det funktionella uttalet, dvs. artikulationen av ljudsignalen. För att vi ska anse att en elev är litterariserad ska båda dessa aspekter av kodnivån vara tillgodosedda.

När det gäller sammanhangsnivån för TALA så gäller den strängt taget de skoluppgifter som faller under retorik, dvs. presentationer, diskussioner och argumentationer samt att delta i och föra ett samtal vidare.

Sammanhangsnivån för alla de fyra färdigheterna är den alla känner igen från skolans värld. Det är naturligen den nivå som arbetet i skolan siktar mot. Kodnivån och då särskilt läsavkodning och skrivkodning riktar man fokus mot i årskurs 1 och 2. Därefter förväntas eleven kunna avkoda text och uppmärksamheten kan efterhand vändas helt mot läsförståelsen. Det är också sammanhangsnivån som testas på nationella prov. För nyanlända testas tre färdigheter på de nationella proven i svenska som andraspråk för årskurs 9, nämligen SKRIVA, LÄSA och TALA, alla på sammanhangsnivån.

I detta avsnitt har vi argumenterat för att vi behöver hålla ögonen på alla de fyra färdigheterna i undervisningen av nyanlända, i sig närmast en självklarhet. Mindre självklar är möjligen den systematiska skiktningen i kodnivå respektive sammanhangsnivå av alla de fyra färdigheterna. Genom en sådan uppdelning – välkänd gällande läsning för nybörjarläsare och lite äldre barn som uppvisar lässvårigheter – riktad mot nyanlända och med en bredare inriktning på alla de fyra färdigheterna kan vi enklare säkerställa att de olika delarna verkligen utvecklas bland eleverna. Vi behöver särskilt uppmärksamma det fonologiska systemet som, till skillnad från nybörjarläsare på modersmålet, inte är på plats hos de nyanlända. En relativt enkel diagnostisering (se avsnitt 5) fastställer det initiala behovet och ger en grund för riktade satsningar och eventuell gruppindelning. Undervisning kan sedan riktas mot de olika delmoment som bygger upp respektive färdighet.

2.3 Tidig läsutveckling handlar om kodnivån

Läsutveckling för barn sägs gå igenom fyra stadier: pseudoläsning, logografisk-visuell läsning, alfabetisk-fonologisk läsning och ortografisk-morfemisk (se t.ex. artiklarna om alfabetisk avkodning och automatiserad avkodning på LegiLexi.org och referenser där). Det är de två senare stadierna som i egentlig mening handlar om läsning eftersom det är där en kod är inblandad. Lägg märke till att det är just kodnivån som åsyftas när man talar om dessa stadier i läsutvecklingen. Det handlar om vägen fram tills inläraren ”knäckt koden”, dvs. förstått hur ljud och bokstäver hänger ihop så att tecken kan ljudas ihop och nya ord avläsas

(alfabetisk-fonologisk läsning). Hit hör också automatiseringen av avkodningen av en större mängd av de ord man behärskar. Det senare innebär läsningen kan få ett visst flyt, eftersom bekanta ord lagrats som ortografiska storheter kopplade direkt till betydelse (ortografisk-morfemisk läsning).

Det intressanta är att den typ av läsning som diskuteras i dessa termer i *alla stycken* faller under kodnivån. När eleverna kommit till den ortografiska läsningen, dvs. att de läser texter bestående av bekanta ord i ett tempo som är genomsnittligt för barn i deras åldersgrupp flyttas fokus över mer exklusivt till läsförståelse (baserat på ordbetydelse, syntaktiskt sammanhang, omvärldskunskap osv.) och olika strategier för att förstå texter på ett bra sätt. Dessa strategier är naturligtvis viktiga och utgör en del av det vi kan kalla för läsvana, men de handlar inte om avkodning i snävare bemärkelse (Lindholm, 2019).

På senare år har man också börjat tala mer om behovet av mängdläsning, i varje fall inom den anglosaxiska undervisningstraditionen, vilket i stor utsträckning har med kodnivån att göra (Ingvar, 2017). Här är det fråga om att få upp läshastighet och läsflyt för att bättre kunna tillgodogöra sig texter. Den engelska termen för den typ av läsning som är riktad mot att stimulera högre läshastighet och läsflyt är *extensive reading* (ER). Den centrala egenskapen i mängdläsning är att den text som läses *inte* särskilt utmanar läsaren vad gäller läsförståelse. Det betyder att texterna ska ligga helt inom ens läsförmåga så att man kan läsa mycket och läsa obehindrat. Inriktningen mot kodnivårelaterade förmågor (automatisering, förstärkning och kvalitetshöjning av ortografiska representationer) är tydlig.

2.4 Fonologisk medvetenhet

Undersökningar om de tidiga faserna i barns läsning har gett vid handen att det finns metaspråkliga förmågor som korrelerar med läsutvecklingen (Tornéus, 1983). Det generella begreppet för detta är *fonologisk medvetenhet* vilket handlar om att kunna rikta sin uppmärksamhet mot formella egenskaper i det egna talet och därmed kunna manipulera det.²⁷ Typiska sätt att testa detta är genom att be eleven lägga till eller avlägsna ett fonem i en ljudsträng (*råg* > *t+råg*; *bark* > *-ark*), räkna stavelserna i ett ord, hitta betoningen, räkna fonemen i ett ord, känna igen vilka ord som innehåller ett visst fonem, m.m. Fonologisk medvetenhet finns spontant, i olika grad, hos barn i förskoleåldern och sambandet mellan god fonologisk medvetenhet och senare läsförmåga är tydlig. Detta har konstaterats i ett flertal studier (Lundberg m.fl., 1988, Samuelsson m.fl., 2009, Wolff, 2017).²⁸

²⁷ Liberg använder termen *metaspråklig förmåga* (Liberg, 2006). Tornéus använder termen *metafonologiska förmågor*.

²⁸ För en diskussion om vad som ingår i begreppet fonologisk medvetenhet hos barn, se (Wolff & Gustafsson, 2015).

Den fonologiska medvetenheten är också viktig att följa för individer med läs- och skrivsvårigheter.²⁹

Utvecklandet av den fonologiska medvetenheten understöds av arbete med alfabetet. Själva arbetet med bokstäver under skolans första år innebär således en förhöjd fonologisk medvetenhet.³⁰ Det är också känt att brister i den fonologiska medvetenheten kan bestå upp i vuxen ålder (Wolff, 2017).

Frågan är vilken roll den fonologiska medvetenheten kan ha för nyanlända i inläringen av svenska som andraspråk. Här kan vi egentligen bara ställa frågan, eftersom det finns få studier som explicit undersöker fonologisk medvetenhet hos vuxna läsinlärare, allrahelst på ett andraspråk. En studie som dock behandlar frågan är Landgraf m.fl. (2012) som undersökte vuxna illitterata personer från olika håll i världen vilka genomgick en alfabetiseringskurs på tyska i Tyskland och jämförde dem med en kontrollgrupp som inte genomgick en sådan kurs. Resultatet var som förväntat att alfabetiseringskursen gjorde eleverna mer fonologiskt medvetna (mätt med mått riktade mot fonemnivån), i likhet med den utveckling som är känd från barn. Resultaten visade också att fonologisk medvetenhet vid interventionens början bättre förutsade ett lyckat resultat av alfabetiseringen än andra faktorer såsom tidigare skolgång i hemlandet.

Dessa resultat talar för att det kan vara relevant med träning av fonologisk medvetenhet också för vuxna. Men det finns fler forskningsstudier att utföra här, bland annat med deltagare som är i högre grad litterata på sitt förstaspråk. Också frågan om vilken träning som är optimal (ett av de explicita målen med studien i Landgraf m.fl. 2012) kvarstår. Det generella resultatet är dock att korrelationen mellan fonologisk medvetenhet på fonemnivå och läsutveckling tycks gälla också vuxna. Huruvida det behövs annan särskild träning än den som ingår i litterarisering (eller latinisering, och också alfabetisering) är en annan fråga. De metoder som är lämpliga där kopplar ju konsekvent samman ihop ljud och bokstäver (t.ex. Prosodiametoden). Om övningar som mer specifikt tränar fonologisk medvetenhet har en roll att spela i undervisningen av nyanlända eller möjligen i diagnostiseringen lämnas här som en öppen fråga.³¹

²⁹ Man diskuterar inte barnens fonologiska system som sådant, naturligt nog, utan utgår helt riktigt från att barnen har de fonologiska distinktionerna på plats (särskiljer fonemen, realiserar kvantitetsdistinktionen), se (2). När det gäller dyslexi utgår man dock från att det föreligger någon form av problem med fonologin (<https://www.dyslexiforeningen.se/definitioner-av-dyslexi>). Det är då frågan om tillgängligheten till fonologin i samband med läsning och skrivning, snarare än fonologin i sig. Om det hade varit fonologin i sig som vore problemet hade det rimligen yttrat sig i det talade språket, vilket dock är helt normalt bland dyslektiker.

³⁰ Det kan beskrivas som ett höna/ägg-problem (Dehaene, 2009, s. 202).

³¹ Övningar i fonologisk medvetenhet finns utvecklade för barn i förskoleåldern. Den s.k. Bornholmsmodellen är ett utvecklat pedagogiskt program som syftar särskilt till att höja den

2.5 Stavningens roll

Vi har i diagrammet i (5) också skrivit in *Stavning* i en ruta som överlappar både LÄSA och SKRIVA, på kodnivån. Stavningen är viktig för att skapa de regelbundna kopplingarna mellan de fonologiska och ortografiska nivåerna. Det gäller både för de ljudenligt stavade orden och de ord som i högre eller lägre grad faller under stavningsregler. Också för de rent oregelbundna stavningarna är det viktigt att man hela tiden möter och producerar en och samma stavning. Betydelsen av stavningen har att göra med uppbyggandet av ortografiska representationer för ord i hjärnan. Korrekt, konsekvent stavning skyndar på denna process, medan variation bromsar den (Castles m.fl., 2018, se också referenser i Cunningham & Cunningham, 1992). Den regelbundna stavningen förstärks dessutom av den fonologiska representationen som den speglar (Ehri, 2005). De ortografiska representationerna är i sin tur avgörande för att det ska bli fart på läsningen och för att den ska automatiseras. Ortografiska representationer kopplar betydelse direkt till sig, utan att man behöver gå vägen över den fonologiska representationen som kräver omsorgsfull avkodning. Detta sparar energi. Övning med konsekvent stavning är således en viktig ingrediens i utvecklandet av läsfärdigheten.³²

Stavningens dubbla hemvist illustrerar också det faktum att koder är reversibla (*LegiLexi.org*). Reversibilitet innebär att samma kod kan användas för både kodning och avkodning. Den pedagogiska konsekvensen blir då att man kan öva upp kodnivån med aktiviteter åt båda hållen, dvs. genom att både läsa och skriva (se avsnitt 2.6.2). Så ser också undervisningen för små barn ut när de undervisas mot att knäcka läskoden. I detta arbete används gärna i huvudsak ord som är regelbundet stavade, dvs. som återger ljudnivån med en hög grad av systematik. Man bör därför vara noga med att använda – och fordra – konsekvent stavning.

2.6 Implikationer för undervisningen

Låt oss nu backa ut ett steg och se på hur inramningen av undervisning på kodnivån kunde te sig inom Språkintröduktion. Eftersom riktad litterariseringsundervisning inte är integrerad i andraspråksundervisningen för alla de fyra färdigheterna kan det vara relevant att fundera på hur sådan undervisning kunde passas in på schemat. Det finns ett par osökta kopplingar att göra.

fonologiska medvetenheten, med övningar som att lägga till och dra ifrån ljud, byta plats på ljud, m.m. En god översikt ges i Lundberg (2007).

³² "Precision of the representation—knowledge of the exact spelling—is important because it allows a child to distinguish a written word from similar-looking words, ..." (Castles m.fl., 2018, s. 21).

2.6.1 EN VIDGAD UTTALSUNDERVISNING

Från uttalsundervisningen för nyanlända känner vi igen artikulation och i viss mån hörförståelse. I övre, högra hörnet av diagrammet i (5) har vi TALA och dess kodnivå. Här återfinns den traditionella artikulationsundervisningen i form av träning av ett funktionellt uttal. I nedre vänstra änden av diagrammet har vi LYSSNA och dess sammanhangsnivå. Här återfinns hörförståelse vilken ju kan sägas tränas kontinuerligt i undervisningen eftersom man hela tiden bör förstå vad som sägs. Men den uppgiften förutsätter också korrekt avkodning (annars kommer mycket information gå förlorad), och avkodning behöver tränas explicit för bästa resultat (Field, 2003, 2008). Hörförståelseövningar riktade mot sammanhangsnivån tränar avkodningen endast implicit.

Det kan vara en hjälp för tanken att spalta upp målen och sätta dem i ett slags principiell ordning, även om det sedan kan se väldigt olika ut i praktiken. Låt oss ta den traditionella uttalsundervisningen som exempel. Traditionell uttalsundervisning är i huvudsak inriktad mot att producera språkljuden på det nya språket. Målsättningen är oftast att man ska få *ett bra, funktionellt uttal*. Med det menas att man ska kunna producera de svenska språkljuden väl.³³ Det centrala momentet är artikulationsövningar av olika slag och en god artikulation som generellt mål. I samband med detta arbete klagas kontraster mellan ljud i det svenska ljudsystemet, inte minst genom användningen av kontrasterna för att profilera uttalet ([i: – y: – i: – y:]). Denna artikulationsinriktade uttalsundervisning leder eventuellt till att inlärarna också bygger upp svenskans fonologiska kontraster i sin hjärna. Det är ett möjligt sekundärt mål som nog är implicit genom antagande, men som sällan formuleras explicit.

En möjlighet, som framstår som logisk i ett litterariseringsperspektiv, är att vända på ordningen och sätta upp *kontrasterna i det svenska ljudsystemet* som första mål. Målet skulle då innebära att eleverna skulle kunna både producera och uppfatta språkets ljudkontraster. Ett funktionellt uttal av de enskilda ljuden skulle då följa som ett sekundärt mål ur arbetet med att etablera kontrasterna. Det är osannolikt att artikulationen skulle bli eftersatt eller påverkas negativt av denna omkastning.

En annan effekt av att sätta upp de fonologiska distinktionerna, dvs. *ljudsystemet*, som huvudmål är att uttalsundervisningen därigenom skulle få en direkt koppling till läsundervisningen, vad gäller kodnivån. Träning av de fonologiska distinktionerna hos vuxna eller unga vuxna elever görs nämligen inte endast med övningar i artikulation och höravkodning, utan också med aktiv användning av skriftsystemet/ortografin. Till sin huvudsakliga del består vårt alfabetiska skriftsystem av regelbundna motsvarigheter till de flesta av kategorierna i

³³ Måttan på vad detta betyder är intuitiva men hänför sig typiskt till begriplighet för en lyssnare. Se diskussion i Riad (2017, 2020).

ljudsystemet.³⁴ Den regelbundna relationen är alltså inte bara en fråga för läsutveckling som sådan utan också en viktig resurs för utvecklingen av de fonologiska kategorierna. Kortfattat innebär det att aktiviteterna högläsning och diktamen är centrala inslag i den vidgade uttalsundervisningen.

2.6.2 DIKTAMEN OCH HÖGLÄSNING

Struktureringen i kodnivå respektive sammanhangsnivå synliggör på vilka sätt de olika färdigheterna kan kombineras i undervisningen. I figuren i (6) har vi brutit ut kodnivån och markerat hur de två huvudaktiviteterna DIKTAMEN och HÖGLÄSNING parvis kombinerar de fyra färdigheterna.

(6) Diktamen och högläsning

	LYSSNA	SKRIVA	LÄSA	TALA
KODNIVÅ		funktionell handstil	stavning	funktionellt uttal
	avkodning av tal	kodning i skrift av fonologiska och ortografiska kategorier	avkodning av skrift: alfabetisk-fonologisk ortografisk-morfemisk hastighet och flyt	kodning i tal av fonologiska kategorier
	DIKTAMEN		HÖGLÄSNING	

Vid DIKTAMEN ska inläraren dels avkoda genom att lyssna, dels koda genom att skriva. Det är fullt möjligt att testa eller träna båda aktiviteterna på kodnivån för att tydligt kunna avgöra just hur avkodningsförmågan ser ut. Man använder då regelbundet stavade ord som eleverna inte känner till för att säkerställa att orden avkodas snarare än hämtas ur minnet. Enklast för det syftet är att använda så kallade *nonsensord* (även kallade *nonord* och *pseudoord*). Med ord som eleverna inte känner igen garanteras att det är just höravkodning som testas/tränas, eftersom igenkänning av orden är utesluten. Också elevernas vetskap om att diktamen sker av okända ord har betydelse för deras val av strategi i undervisningssituationen, dvs. att de verkligen avkodar ljudsträngen snarare än letar i sitt ordförråd efter matchningar, så som man gör när man har ett gott ordförråd med stabila fonologiska och ortografiska representationer.

³⁴ Det gäller i stort sett hela den segmentella fonologin på fonemnivå där principen ett fonem–en bokstav dominerar. Därtill kommer den prosodiska egenskapen kvantitet, markerad med konsonanter. En del av den övriga prosodin markeras till dels indirekt (t.ex. betoning via kvantitet, frasering via syntax), till dels direkt via interpunktion där punkt, komma och liknande tecken korrelerar med gränstener i tal (beroende också på syntaktiska förhållanden). Till och med tonaccent (accent 2) har en regelbunden ortografisk markör i och med att svensk ortografi sammanskriver sammansättningar. Komiken i högläst särskrivning (*kyckling lever, sjuk sköterska*) bygger på att sammanskrivet och särskrivet har olika prosodi.

Höravkodningen omsätts sedan i skrift, dvs. genom kodning. Detta moment i diktamen förutsätter att eleven kopplat ljuden i den höravkodade ljudsträngen till ortografiska tecken. Kunskap om hur de enskilda ljudtyperna är relaterade till de enskilda skrifttyperna är således en förutsättning för att det ska bli rätt. Vi understryker att detta moment kräver att man håller sig till regelbundet stavade ordformer. Avvikande stavning måste memoreras, vilket testas/övas på annat sätt.

Diktamen kan således, rätt utförd, ge mycket god information just om elevernas förmåga på kodnivån. Vissa avkodningsproblem har fonologisk grund, andra ortografisk grund, något som framgår av typen av avvikelser. Slutligen kan diktamen också användas som träning i utvecklandet av en funktionell handstil. Sannolikt ägnas inte så mycket undervisningstid till att arbeta med handstil och många nyanlända elever har redan en funktionell sådan. Men moment som diktamen och andra uppgifter med inslag av skrivning kan användas för att på ett osökt sätt träna detta, eftersom det nästan alltid finns några elever i klassen som behöver skrivträning.³⁵

Vid HÖGLÄSNING kombineras avkodning vid läsning med kodning i tal. Liksom vid diktamen finns det en poäng med att använda ord som eleven inte känner till, men som är regelbundet stavade. I en testsituation riktad mot att undersöka avkodningsförmågan måste man utesluta alternativa strategier såsom igenkänning av ord. Den närmast tillhands liggande metoden är då att använda regelbundet stavade nonsensord. Det går också att använda ord som är okända för eleverna, men det är svårare att hålla koll på eftersom ordkunskapsnivån skiljer sig mellan eleverna, och dessutom är många mindre vanliga ord också längre eller har krångligare stavning. De avkodade orden ska sedan omsättas i tal. Det betyder att bokstäverna ska kopplas till ljudtyper (i hjärnan), vilka sedan ska omsättas till artikulerade ljudsträngar. De processer som krävs för att läsa nya ord högt synliggör kopplingen mellan skriftsystem/bokstäver och ljudtyper/fonem, utan interferens från memorerade ord. Här synliggörs också hur och i vilken mån artikulationen matchar de fonologiska distinktionerna, således huruvida inläraren åtskiljer ljudkontraster eller inte, liksom hur pass målspråksnära uttalet av enskilda ljud är.

2.6.3 OLIKA NIVÅER, OLIKA AKTIVITETER

Det är värt att notera att ingen av aktiviteterna diktamen eller högläsning riktade mot kodnivån står i konflikt med läsning, skrivning, lyssnade och tal med inriktning mot sammanhangsnivån. Det är helt enkelt fråga om olika aktiviteter med olika mål. Det betyder att undervisningen mot dessa mål rimligen bör utformas olika, dvs. hållas isär pedagogiskt. Det finns viktiga förbindelser mellan kodnivån och sammanhangsnivån för varje enskild förmåga: Förmågan på

³⁵ Man kan förslagsvis använda blad med stödlinjer vid diktamen och veckotest.

sammanhangsnivån är på olika sätt avhängig förmågan på kodnivån. Vi återkommer till det vad gäller LÄSA i diskussionen om läsning och igenkänning, men det generella är att den alfabetisk-fonologiska avkodningen är en förutsättning för utvecklandet av högfunktionella ortografiska representationer av ord i hjärnan. De representationer som memoreras av nyanlända utan fungerande avkodning är inte högfunktionella på samma sätt.³⁶ När det gäller LYSSNA råder ett liknande förhållande mellan kod och sammanhang. Nya ord är svåra att uppfatta om man inte kan avkoda ljudsignalen. Detta känner för övrigt var och en igen från avkodning av nya namn. För TALA och SKRIVA handlar det om att manifesteras ett innehåll i ljud eller skrift. Kriteriet här är tydlighet och begriplighet för andra, vilket kan kopplas till artikulationen av innehållet, i ljud eller skrift.

Om vi nu betraktar färdigheterna ur ett inläraresperspektiv och tänker att vi ska säkerställa att *alla* de fyra färdigheterna ska fungera väl på kodnivån (liksom självklart på sammanhangsnivån), så kan vi få en del idéer om vad för slags moment som bör ingå i litterariseringsundervisningen. Vi menar att litterariseringsundervisningen med fördel kan inordnas i en vidgad uttalsundervisning. Vi återkommer till några schematiska typer av övningar i avsnitt 6.5.

Det tycks inte finnas någon evidens från barns läsning för att det skulle vara problematiskt att kombinera alfabetisk-fonologisk träning med en del ortografisk-morfemisk träning (Castles m.fl., 2018, s. 15). Ortografisk-morfemisk avkodning kan användas för vanliga ord man vill kunna använda tidigt i undervisningen. För nyanlända är situationen sådan att de nästan ofrånkomligen behöver hantera helord parallellt med en eventuell litterariseringsundervisning. Det finns också direkta pedagogiska vinster med att snabbt etablera vissa former på den ortografisk-morfemiska nivån. Det gäller bland annat de vanliga böjnings- och avledningssuffixen. Både för uttalet (utan överdriven artikulation) och för deras vanlighet i texter är det lämpligt att snabbt lära sig identifiera morfem som *-ar*, *-en*, *-ig*, *-are*, osv. Denna så kallade *morfologiska medvetenhet* gör att man omedelbart känner igen vanliga morfem i texter och kan ta hjälp av dem i identifikationen av den övriga ordstrukturen. När suffixen har skiljts ut blir roten isolerad och då kan den alfabetisk-fonologiska uppmärksamheten riktas mot att avkoda den. Arbete med avlednings- och böjningsmorfem som helheter

³⁶ Här saknas forskning, men det är väl känt från barns läsinlärning att man inte utan vidare kan hoppa över det alfabetisk-fonologiska stadiet i utvecklandet av automatik i läsning. En aspekt av detta är förmågan att läsa obekanta ord. Här är avkodning en central förmåga som led i uppbyggnaden av en ortografisk representation för formen. Principerna för detta berörs delvis i <https://www.forskning.se/2019/08/19/ljudning-ar-a-och-o-for-att-knacka-laskoden/> skriven av Lotta Nylander. Utan avkodning kan man inte processa andra ord än de redan kända och heller inte hålla isär kända ord med samma säkerhet. Hypotesen om lexikal kvalitet i de lagrade storheterna kan här möjligen utgöra en grund för forskningsstudier (Perfetti, 2007; Perfetti & Hart, 2002).

rekommenderas också i LegiLexis material (LegiLexi.org) och används vid latinisering inom Prosodiametoden (prosodia.com, [Grossman & Riad, 2020](#)).³⁷

3 Generellt om mål

3.1 Undervisning mot kodnivån

Efter att barn lärt sig läsa utgår skolundervisningen i allt väsentligt från sammanhangsnivån. Det kan stundom se ut som om inläraren en gång för alla lägger arbetet med kodnivån bakom sig när läskoden väl har knäckts. Det är egentligen ingenting självklart över det.³⁸ Man förväntar sig sannolikt att eleverna efter att de knäckt läskoden kommer att utveckla en god läsfärdighet (mätbar som läshastighet och läsförståelse) i samband med att de i olika sammanhang läser allt större mängder text och får allt bättre ortografiska representationer av orden. Så fungerar det nog också för många, men Ingvar (2017) noterar att den allmänna färdighetsnivån för läsning bland skolelever sjunkit kraftigt. Det är då återigen kodnivån han talar om. Den så kallade *överträningen* av avkodningsförmågan tycks ha försvunnit.

”Att precis kunna läsa, vilket är normen i dag, gör det svårt att möta ny kunskap och besvärligt att lära sig sådant man inte redan kan. I själva verket är just denna brist i skolan när det gäller läsningen sannolikt den viktigaste begränsande faktorn för vägen tillbaka till toppen på PISA-pyramiden.” (Ingvar, 2017, s. 144)

Det område där speciella insatser sätts in är när eleverna har svårigheter med läsandet och skrivandet, vid dyslexi och en rad andra sammanhang (Svensson & Winner, 2010). På det området har också en hel del kunskap utvecklats och denna kunskap gäller i hög grad pedagogik för att stimulera utveckling och

³⁷ Ehri (2005, s. 150) kallar det stadium där inlärning av orddelar (både morfem och vanliga bokstavsgrupper som kan avläsas i klump) äger rum för *consolidated alphabetic phase*. Vissa sekvenser kommer tidigare än andra och kan eventuellt understödjas explicit i undervisningen (när vårt kunskapsläge motiverar det). En del av inlärningen verkar vara att morfem som inte är rötter får inlärningsstöd från de kontexter de uppträder i (Castles m.fl., 2018, s. 23). Det finns en del undersökningar om hur riktad träning av morfologisk medvetenhet kan ha en positiv inverkan på läsutveckling hos dyslektiska elever (t.ex. Arnbak & Elbro, 2000).

³⁸ I princip kunde man tänka sig att man systematiskt fortsatte att träna sådant som läshastighet, läsflyt och avläsningsprecision, färdigheter som hör hemma på kodnivån. Det finns god kunskap om hur läsflyt kan utvecklas, men det är oklart i vilken mån det systematiskt används i skolan och huruvida det föreligger uttalade mål för läsflyt för elever som utvecklas normalt respektive långsamt. Diskussion och referenser finns i Alatalo (2016). Inom den anglosaxiska undervisningstraditionen kallas detta för *extensive reading*, något som på svenska närmast kan kallas för *mängdläsning*. Mer om detta nedan 3.4.

automatisering av färdigheterna på kodnivån. Inom detta fält är också insikten klar att förmågorna på kodnivån utgör en förutsättning för förmågan på sammanhangsnivån (se artiklar på LegiLexi.org).

Också vid andraspråksinlärning finns det anledning att rikta sin uppmärksamhet mot kodnivån och säkerställa att inlärarna uppnår en stabil avkodningsförmåga så att de förmår läsa text med en hastighet som bedöms vara funktionell. Här föreligger ett utvecklingsområde för undervisningen i svenska som andraspråk, kanske också för främmandespråksundervisning i stort. En del elever klarar sig hyggligt och uppnår en grundläggande litterariseringsgrad under sina studier på Språkintröduktion. De kan då tillgodogöra sig texter på en nivå som räcker till godkända betyg. Andra elever kommer inte fram till godkända betyg i alla ämnen under sin tid på Språkintröduktion. Bristande avkodningsförmåga kan vara en av de viktigare bakomliggande orsakerna till en alltför långsam utveckling.

Det kan finnas anledning att fundera på vad som skulle hända om betydligt mer tid ägnades åt träning på kodnivån under den första tiden i Sverige så att eleverna överlag kunde lyfta sin läsförmåga. Efter att den alfabetisk-fonologiska avkodningen blivit stabil kunde man fortsätta med systematisk träning av den ortografiska läsningen och mängdläsning för hastighet och flyt. Fördelarna med ett sådant förfaringsätt är utforskade vad gäller nyanlända, men väl dokumenterade vad gäller barn med läs- och skrivsvårigheter. Här behövs både utvecklingsarbete och forskningsarbete.

3.2 Automatisering

En väsentlig skillnad mellan kodnivån och sammanhangsnivån är möjligheten till automatisering. På kodnivån kan färdigheterna automatiseras. Det är inte möjligt på sammanhangsnivån.³⁹ Sammanhangsnivån kommer alltid att kräva en stor mängd energi vad gäller planering av vad som ska sägas eller skrivas, respektive förstås eller tolkas av talade och skrivna texter. Det betyder naturligtvis inte att man inte kan utveckla sin förmåga att tolka respektive representera ett innehåll, bara att det inte är fråga om en automatiserbar förmåga. Hur mycket energi som går åt för avkodning och kodning beror på hur pass automatiserade dessa

³⁹ Automatisering på kodnivån kan inte utan vidare överföras till ett nytt språk även om det naturligtvis hjälper om alfabetet och/eller ljudsystemet på det nya språket är identiskt eller har likheter med det språk man lärt sig läsa på. Det finns också indikationer på att träning av läshastighet på förstaspråket under vissa omständigheter kan överföras till ett annat språk, om texterna är på lämplig nivå (Bismoko & Nation, 1974; Cramer, 1975). Ordförrådet är en central del av den ortografiska läsningen och det finns ingen riktig genväg runt den memoreringsuppgiften. I gengäld kan utvecklade färdigheter på sammanhangsnivån (inferenser, textbindning och annat) överföras till ett nytt språk. De är generella färdigheter av ett annat kognitivt slag. Alderson (2000, s. 121) talar också om den tröskel man behöver komma över på andraspråket innan läsförmågor kan överföras från förstaspråket till andraspråket.

färdigheter är. Den utvecklade läsaren har passerat stadiet för alfabetisk-fonologisk avkodning för alla vanliga ord och utvecklat ortografiska representationer för dem. Därmed kan denna läsare ägna sin energi relativt odelat åt sammanhangsnivån. Den ortografiska läsningen sker då automatiskt.⁴⁰ Den som dras med brister på kodnivån, dvs. som inte är fullt litterariserad på det nya språket, kommer fortsättningsvis att få ägna energi åt fonologisk avkodning och kommer därtill inte att ha byggt upp stabila ortografiska representationer. Den bristfälliga litterariseringen kommer då att få en negativ inverkan på elevens förmåga att tillgodogöra sig ett innehåll i en text, dvs. läsförståelse. Detta är en helt naturlig konsekvens när energi måste ägnas kodnivån (Castles m.fl., 2018).

Skickliga läsare läser allt i en text, dvs. avkodningen är uttömmande, så det finns ingen väg runt det faktum att man behöver försäkra sig om att förmågan till avkodning på alfabetisk och morfemisk nivå fungerar väl. Bara så kallad phonics (alfabetisk läsning, bottom-up) har ett vetenskapligt stöd i det att explicit undervisning om relationen mellan ljud och bokstav har visat sig förbättra avkodningen (Castles m.fl., 2018; Ehri m.fl., 2001; Rayner m.fl., 2001; se också Yoncheva m.fl., 2015, om hur hjärnan skiljer mellan alfabetisk-fonologisk inlärning och helordinlärning).

Automatiseringen gäller både den alfabetisk-fonologiska avkodningen och den ortografisk-morfemiska avkodningen. Båda kan tränas systematiskt och båda måste behärskas så att man smidigt kan gå mellan dem efter behov. Också en van läsare behöver ju den alfabetisk-fonologiska avkodningen för de ord som inte är bekanta (t.ex. namn och nya begrepp). Automatiseringen möjliggör också träning mot bättre läsflyt och högre läshastighet. Dessa egenskaper har också betydelse för sammanhang och läsförståelse.

3.3 Överträning och överinlärning

När det gäller träning för automatisering krävs så kallad överträning (A. Ericsson & Pool, 2016; Hattie, 2012, s. 36; Ingvar, 2017, s. 140f.). Överträning har med färdighetsutveckling att göra och går ut på att man *inte* slutar träna när det börjar gå bra eller man klarat en uppgift. Istället fortsätter träningen så att man blir ännu bättre, snabbare och säkrare. Målet är att komma till en nivå där färdigheten kan utföras naturligt och ledigt. Överträning leder på detta vis till en högre grad av automatisering, vilket frigör tankeutrymme och arbetsminne till andra aspekter av aktiviteten. Detta leder till effektivare inlärning och snabbare automatisering.

⁴⁰ Automatisering kan fastställas på olika sätt, men ett typiskt tecken är att läsaren kan inte låta bli att läsa ett ord när han eller hon ser det (se Ehri, 2005).

Överträning hör alltså samman med utvecklandet av expertis i en färdighet, vare sig det gäller fiolspel, tennisspel, jonglering, bilkörning, läsning eller uttal.⁴¹

När färdigheterna är sådana som vi alla behöver tenderar överträningen att ske implicit. Alla fotgängare eller cyklister blir med tiden riktigt bra på att gå eller cykla och behöver inte ägna någon tankemöda åt denna aktivitet. I stället är hjärnan fri att arbeta med andra saker parallellt med gång eller cykling. Avkodningen vid läsning är en sådan färdighet som alla behöver i det moderna samhället där läsningen innehar den centrala rollen i utbildningen och instruktion, liksom i mycken konsumtion av nyheter och kultur. Likväl är det inte givet att överträningen kommer på plats för alla.

3.4 Mängdläsning

För många av dem som läser på modersmålet implementeras överträningen ofta utan att man egentligen tänker på det eller särskilt ägnar sig åt kodnivån. Man läser hela tiden mängder av text på en nivå som passar en och det stimulerar automatiseringen av avkodningen av alltfler ord. Mängdläsningen som är det primära sättet att uppnå överträning gällande läsning, är dock en av de faktorer som skiljer sig mest åt bland skolungdomar (Castles m.fl., 2018, s. 26, Anderson m.fl., 1988). Resultaten från studier om mängdläsning pekar på att många elever inte alls får den mängdträning de skulle behöva. Den elev som inte läser utanför skolan kommer att få en lägre grad av automatisering vilket gör läsningen mer mödosam. Detta påverkar i sin tur skolarbetet och eleven riskerar att halka efter. Det är en ond cirkel eftersom själva motivationen för läsning påverkas av hur läsningen går för den enskilde eleven (Morgan & Fuchs, 2007). Det är välkänt att elever med lässvårigheter tenderar att snabbt tappa sugen och intresset för läsning och sedan halkar allt längre efter sina jämnåriga (Ingvar, 2017). I lyckliga fall görs en intervention för dessa elever, med stimulans riktad specifikt mot kodnivån, varefter många elever åter kan komma in i en god cirkel och på nytt utveckla lusten att läsa.

Med en så viktig färdighet som läsning är det således rimligt att hålla ögonen på att automatiseringen och överträningen verkligen blir av för alla elever. Det gäller naturligtvis också läsning på andraspråket, det som är verkligheten för de många nyanlända i det svenska skolsystemet. För dem som läser svenska som andraspråk riskerar överinläringen/överträningen att utebli om den inte ägnas särskild uppmärksamhet. Vi menar att man i fallet med nyanlända behöver rikta en del insatser och ansträngningar mot kodnivån, inte för att denna elevgrupp skulle ha lässvårigheter i egentlig bemärkelse, utan för att de tidigt ska kunna automatisera sin läsförmåga (både alfabetisk-fonologisk och ortografisk-morfemisk avkodning)

⁴¹ Vid uttalsträning innebär det fortsatt repetition också efter att man fått till det, så att det goda uttalet befästs (Kjellin, 2002).

för att få loss uppmärksamhetsutrymme för det skolarbete som inte handlar om språkinläring. När själva avkodningen börjar gå bra behövs sannolikt nya insatser för att följa upp överträningen.⁴²

Slutmålet är hela tiden att effektivt kunna tillgodogöra sig innehållet i talad och skriven text, respektive kunna producera talad och skriven text, utan att behöva ägna en massa energi åt själva färdigheten. Men för att nå dit måste man också ägna tid åt det som är en förutsättning för en fungerande sammanhangsnivå, nämligen träning och automatisering på kodnivån.

Mängdläsning är i stor utsträckning riktad mot kodnivån, men vetter också åt andra håll som ordkunskap och syntax. En av huvudpoängerna med mängdläsning är att öka hastigheten och flytet i läsningen vilket leder till att läsaren bättre kan tillgodogöra sig innehållet i texten. Den poäng vi vill göra här är att mängdläsningen är en *fortsättning* av automatiseringsarbetet som inleds med den alfabetisk-fonologiska och ortografisk-morfemiska avkodningen. Man behöver ha basen klar för att mängdträningen ska bli någorlunda lustfylld. Om inte fundamentet är gott blir mängdträningen en plåga och potentiellt resultatlös (Ingvar, 2017, s. 135).⁴³

Den typiska mängdläsningen består av texter som är *inom* läsarens förmåga, snarare än i den proximala zonen (för läsförståelse). Det betyder att man inte särskilt utmanar läsförståelsen utan så att säga ser till att läsförståelsen *inte* utgör ett hinder vid läsningen (*Extensive reading in ELT: Why and how?*, 2018).⁴⁴ I mängdläsningen exponeras läsaren huvudsakligen för ord som är bekanta. De ortografiska representationerna befästs och andra mönster börjar byggas upp. Läsaren exponeras för vanliga kollokationer, vilket i sig stödjer inläringen av ords betydelse. Därtill exponeras man för syntaktiska konstruktioner. Mängdläsningen går således utanför det enskilda ordet och etablerar mönster av större enheter. Mängdläsning är till sin karaktär sådan att eleven ska klara den utan stöttning (för läsningen).

⁴² Det kan behöva sägas att mängdträning av en färdighet inte alltid är så lustfyllt. Här behöver man kunna rikta sin träning mot ett mål som ligger en bit fram och utveckla själva träningen på ett medvetet sätt mot målet. Om detta talar bland andra Hattie (2012, s. 36) och Ericsson & Pool (2016).

⁴³ ”Ovanpå det krävs det mängdträning, som blir en plåga om de tidigare stegen inte sitter men i stället kan bli en nyckel till fantasi och kreativitet om grunderna finns på plats.”

⁴⁴ I detta avseende liknar metoden användandet av ordlistor vid avkodningsträning för barn med lässvårigheter. Rydaholmsmetoden är ett bra exempel på det. Barnen läser en ordlista, ett ord i taget, på tid. Träningen kopplar bort den energikrävande läsförståelsen som ord i kontext bjuder och riktar sig mot avkodningen av ord, antingen fonologisk eller ortografisk, beroende på ord respektive var i träningen inlärares befinner sig. För många unga upplevs detta som en lättnad gentemot de vanliga läsmomenten i skolan. När avkodningen går bättre är man redo att ta in läsförståelse, dvs. läsa orden i ett syntaktiskt och meningsbärande sammanhang.

I situationen med nyanlända behöver man hålla ögonen på mängdläsningen i undervisningen och hitta metoder för att garantera momentet. Det är naturligtvis en utmaning. Användning av lättlästa böcker kan vara en metod. Det finns behov av mer sofistikerade typer av antologier baserade på ordförråd och frekvenser på svenska (eng. *graded readers*).

3.5 Ordförrådet

Under skolåren ska den modersmåsläsande eleven inhämta – och helst ortografiskt automatisera – en mycket stor mängd ord (Enström, 2016). Ehri (2005, s. 136) räknar för engelskans del med över 10 000 ord (lemman) till och med åttonde klass. Det är således fråga om ett rejält lager med ord och därmed en ordentlig memoreringsuppgift. Att etablera denna ordkunskap så att den är ortografiskt representerad och automatiserad kräver överträning. För nya ord som dyker upp i läsningen behöver eleven göra en alfabetisk-fonologisk avkodning, vilket saktar ner. Detta är helt naturligt. Det vill då till att eleven verkligen kan utföra denna fonologiska avkodning så att en ortografisk representation efterhand kan byggas upp.

För den nyanlända eleven är uppgiften i vissa avseenden större och den ska utföras på kortare tid. Det är en stor mängd ord som ska memoreras eftersom läsförståelsen kräver att 95–97 % av alla ord som står i en text är kända (Nation, 2001). Optimeringen av ordinlärning förutsätter automatisering av kodnivån vilket i sin tur innebär ett behov av överträning. Inom forskningsfältet finns ansatser för mängdläsning under rubriken *Extensive reading* (Celce-Murcia m.fl., 2014; R. Day & Bamford, 2002; Grabe & Stoller, 2001). Frågan är närmast hur man bäst ska utforma undervisningen för nyanlända så att memorering av ord och utveckling av förmågorna på kodnivån kan tillgodoses.⁴⁵

Vi kan här peka på utbildningen inom Försvarets tolkskola som har vissa likheter med ramarna för nyanlända i gymnasieåldern. Tiden är begränsad (15 månaders språkträning) och det är fråga om att erövra ett nytt språk till en hög funktionell nivå. Eleverna får ordläxor på 250 ord i veckan vilket innebär ett (aktivt studerat) ordförråd på ca 15 000 ord efter genomgången utbildning. Det motsvarar på ett ungefär den ordmängd en andraspråkstalare behöver tillägna sig för att klara av texterna i gymnasiets läroböcker (Lindberg, 2017, se också Hazenberg & Hulstun, 1996). En skillnad är att man inom tolkutbildningen tränas systematiskt att gå fram och tillbaka mellan två språk. Det är inte ett framträdande drag i utbildningen av nyanlända inom skolsystemet, av lättinsedda skäl. En annan

⁴⁵ Svensson & Winner (2010, s. 16) påminner om avkodningens betydelse för att ordförrådet ska kunna växa till sig kraftigt och hänvisar till både Myrberg (2007) och Høien & Lundberg (1999). Det talas också om vikten av att uppnå en s.k. Matteuseffekt (Stanovich, 1986) genom att komma igång med läsning.

skillnad är att man inom tolkutbildningen ägnar betydligt fler timmar i veckan åt språkstudier än vad som är möjligt på Språkintröduktion. Det kan tyckas att jämförelser mellan Tolkskolan och Språkintröduktion är orättvisa, men vår poäng här är uppmärksamma hur stor uppgiften är att lära sig ett nytt språk tillräckligt väl för att nå en god behärskning.

3.6 Utmaningen för nyanlända

Utmaningarna för de nyanlända är av varierande slag. Alla behöver någon uttalsundervisning och de flesta behöver arbeta med att bli säkra på kontrasterna i det svenska vokalsystemet. Därtill behöver många elever träna upp kontrasten mellan lång och kort konsonant på svenska. Alla dessa moment har implikationer för läsning på svenska och faller därmed under litterarisering. Förkunskaper, tidigare skolgång och annat påverkar sedan hur mycket undervisning som behövs för att eleven ska komma vidare. Eftersom litterarisering är ett område där behoven varierar mycket innebär undervisning mot litterariseringsmål en utmaning också för schemaläggningen, eftersom det är lämpligt att kunna dela upp klasserna i grupper som får särskild undervisning i specifika övningsuppgifter. Denna diversifiering är en utmaning av i huvudsak organisatorisk art. Effektivitet kan uppnås också genom att identifiera vilka elever som behöver särskild träning på enskilda moment. Vi ger några förslag på arbetsmoment i avsnitt 6. Ett viktigt inslag är individualiserade läxor så att envar övar på de färdigheter den har mest behov av.

4 Vilka är målen för nyanländas

läsförmåga?

Tre önskvärda mål är relativt lätta att formulera på en generell nivå. Ett första mål vore att alla elever ska tillägna sig och behärska alfabetisk-fonologisk läsning med en god grad av automatisering.

Ett andra mål vore en automatiserad ortografisk avkodning med ett ordförråd som räcker till läsning, med flyt, av skolans texter på den nivå eleven befinner sig.

Ett tredje mål borde vara att eleverna med säkerhet kan tillgodogöra sig innehållet i de texter man läser.

Om inte dessa tre delmål kan uppfyllas innebär det att läsutvecklingen kommer att bli trög och att kunskapsinhämtning via läsning kommer att hämmas.⁴⁶ Den

⁴⁶ Det är svårt att veta, men man kunde misstänka att alltför mycket gemensamt textskapande och alltför många kompensatoriska åtgärder för att kunna ta till vara elevernas kunskaper utan att de

alfabetisk-fonologiska läsningen är vägen till den ortografiska läsningen vad gäller barn (Castles m.fl., 2018, LegiLexi.org) och det finns ingen särskild anledning att anta att det skulle vara annorlunda för vuxna inlärare. I varje fall bör undervisningen utgå ifrån att alfabetisk-fonologisk avkodning är en viktig förutsättning för att komma till den ortografiska läsningen, så länge det saknas evidens för någon annan, direktare väg till ortografisk läsning för vuxna inlärare av ett andraspråk.

Många vuxna inlärare av svenska som andraspråk blir aldrig helt färdiga med litterariseringen. Det yttrar sig i att de saknar vissa fonologiska distinktioner men också i begränsningar höravkodning och läsavkodning. Här uppstår frågan om vilken målsättning man ska ha i undervisningen, något som vi dock inte särskilt diskuterar i denna text. Vi tänker oss den fullständiga litterariseringen som referenspunkt, där 'fullständig' innebär att samtliga fonologiska distinktioner är på plats, liksom de ortografiska reglerna för deras representation.⁴⁷ Därtill har ortografisk-morfemiska representationer för många ord utvecklats och man läser med hyggligt flyt så att uppmärksamheten kan riktas mot textens innehåll.

Ett sätt på vilket ofullständig litterarisering yttrar sig är att läsningen på ett eller annat sätt tycks fastna på en delvis logografisk nivå. Många nyanlända elever är duktiga på att memorera ord, sannolikt huvudsakligen baserat på skriftbilden, och använder detta som strategi i inläringen på andraspråket. Men den memorerade representationen av ord tycks inte vara att jämföra med högkvalitativa ortografiska representationer, eftersom memoreringen inte nödvändigtvis åtföljs av god högläsning, god tyst läsning eller god sammanhangsförståelse. Man kan dock klara sig ett par år i svensk skola med denna typ av memorering som huvudstrategi. Därefter slår strategin i taket. Lärare vittnar om att elevernas läsning stagnerar och kunskapsinhämtningen saktar ned. Detta kan alltså ha att göra med att själva avkodningen är ofullständig eller osmidig. Kanske blir också kraven på effektiv läsförmåga tydliga först efter ett par år i svensk skola så att eventuella åtgärder kommer in för sent eller missas helt. Kunskapen om hur nyanländas memorerade representationer ser ut är bristfällig och här behövs helt klart forskning (se Ehri, 2005, s. 138 om *cue reading* som omogen ortografisk läsning). Men vi känner igen konsekvenserna: svagheter i att lösa alfabetisk-fonologiska läsuppgifter korrelerar med svag läsning, särskilt högläsning. Också

manifesterar dem på svenska, också drar fokus från nödvändigheten av att (samtidigt) utveckla den egentliga, självständiga läsningen.

⁴⁷ Observera att det inte är samma sak som ett perfekt uttal, vilket är ett delvis annat mål som inbegriper moment som hör mer renodlat till artikulationen (allofoni, fonologiska regler) eller matchningen mot syntax (prosodisk frasering, användning av fokus, m.m.). En diskussion om rimliga mål förs i Riad (2017).

frågan om vad eleverna behöver för läsutvecklingsstöd i början av sin tid i Sverige kräver mer forskning.

De citerade metoderna för lässtimulans för lässvaga elever i yngre åldrar handlar bara delvis om den alfabetisk-fonologiska nivån. Användning av nonsensord är ett typiskt drag som hör ihop med träning eller diagnostisering av alfabetisk-fonologisk läsning. När orden inte är kända kan de heller inte hämtas ur minnet, utan läsaren måste förlita sig på sin avkodningsförmåga. Den som genomför det diagnostiska testet får därmed reda på just avkodningsförmåga, och kodningsförmåga vid diktamen. Men man tränar också mycket med riktiga ord, fast givna i listor utan meningskontext. I den typen av träning/diagnostisering är det snarast den ortografiska läsningen som tränas eller diagnostiseras. Den typiska listan innehåller korta, bekanta ord som läsaren förväntas känna väl till. Dessa ska sedan avläsas med målet att göra det korrekt och med hastighet. Exempel på ett diagnostiskt prov som är upplagt på detta sätt är de så kallade H4/H5 (Lindahl, år saknas). Denna typ av test har, vad vi vet, inte systematiskt använts på inlärare av svenska som andraspråk, men i interventioner som Svensson & Winner (2010) och Aldrin & Persson (2011) har en del andraspråkstalare kommit med och de första indikationerna är att interventioner av detta slag ger positivt utslag också för andraspråks elever. Denna typ av test bör kunna ge information om hur stabila de ortografiska representationerna är eller hur de utvecklas hos andraspråkstalare (jfr *lexical quality*, Perfetti, 2007).

5 Diagnostisering av litterariseringsbehov

För att förstå de undervisningsbehov som sammanhänger med bristande litterarisering hos nyanlända är det viktigt att skilja på kodnivån och sammanhangsnivån och sedan rikta både de diagnostiska och pedagogiska ansträngningarna mot kodnivån. Inom läsutveckling på modersmålet för barn görs detta med stor tydlighet vilket resulterat i undervisningsmetoder som Wittingmetoden, Rydaholmsmetoden, Bravkodmetoden, Wendickmodellen och LegiLexi. Dessa metoder riktar sig mot den grundläggande läsförmågan, dvs. avkodning av skrift och automatisering av läsning.⁴⁸ Uppövandet av den ortografisk-morfemiska avkodning står särskilt i fokus. Det finns mycket kunnande att hämta från dessa metoder om hur undervisning mot kodnivån kan gå till och detta kunnande kan i tillämpliga delar generaliseras också till undervisning av nyanlända. Tillämpligheten bestäms av skillnaderna i den större uppgiften (se figuren i (2)) och faktorer som ålder och möjliga

⁴⁸ Inom Wittingmetoden aktualiseras också kodning i skrift på ett par ställen (Karlsson, 2011). Det saknas tills vidare en utförlig beskrivning av Prosodiametoden (Persson, 2011), men både läsning och skrivning är integrerade moment i undervisningsmetoden för latinisering, via högläsning och diktamen (Grossman & Riad, 2020).

undervisningsformer. Undervisande lärare, allra helst lärare med erfarenhet från både tidig läsinlärning och andraspråksundervisning för nyanlända, har en viktig roll i att närmare identifiera de konkreta undervisningsmetoder som har potential att bli framgångsrika.

De nämnda metoderna har utvecklats för att möta ett behov bland barn med läs- och skrivsvårigheter på modersmålet. Huvudsakligen har då barn i skolans första årskurser varit målgruppen, men metoderna har också visat sig funktionella vid så kallad ominlärning och i högre årskurser (Witting, 2009, Svensson & Winner, 2010). Svensson & Winner (2010) och Aldrin & Persson (2011) finner också preliminära indikationer på att Rydaholmsmetoden är gynnsam för elever med annat språk än svenska som modersmål.⁴⁹

För de nyanlända och andra inlärare av svenska som andraspråk är situationen självfallet annorlunda jämfört med modersmålsläsande barn, med eller utan särskilda läs- och skrivsvårigheter. För att fastställa hur litterariseringsbehoven ser ut för de nyanlända och i arbetet med att utforma övningsmaterial behöver man tänka igenom hur utmaningarna på kodnivån ser ut i detalj för denna målgrupp, jfr (2) och (5). Vilka moment tillkommer som har att göra med att det är ett *nytt* språk eleverna litterariserar på? Hur ser litterariseringen på svenska ut för den elev som redan är litterariserad på ett annat språk – vad har man igen och vad kvarstår? Hur inverkar den generellt sett högre åldern hos inlärarna på undervisning riktad mot kodnivån?

En anpassning för tanken är att ta ett brett grepp om litterarisering, eftersom den stora skillnaden mellan modersmålsläsande barn och andraspråksläsande vuxna är det fonologiska systemet, som den ena gruppen har och den andra ska utveckla eller åtminstone inte har automatiserat. Det räcker inte att titta på läsning specifikt och kanske skrivning för att få bilden klar för sig, utan man behöver ta in alla de fyra färdigheterna och tänka igenom vad de innebär vad gäller uppdelningen mellan kodnivå och sammanhangsnivå (avsnitt 2). Både artikulation som hör hemma under TALA och höravkodning under LYSSNA tillkommer som relevanta faktorer för andraspråksinlärare, medan dessa faktorer inte är framträdande alls för unga läsare på modersmålet. Det finns alltså analytiska uppgifter att utföra på detta område och denna rapport är ett försök att göra de frågor som uppstår lite tydligare. Indelningen av de fyra färdigheterna i de två nivåerna har vi gått igenom i avsnitt 2.2 ovan.

⁴⁹ "För svenska som andraspråks elever visar resultatet i delstudie två att metoden har en av sina främsta styrkor i möjligheten att träna vokalljuden så att orden låter rätt och att lära sig de olika böjningsformerna i svenska språket." (Aldrin & Persson, 2011, s. 54).

5.1 Litterariseringstest

Inom projektet *Intensivsvenska* (*Intensivsvenska*, u.å.) används ett litterariseringstest som har diktagen som huvudsaklig undersökningsform. Detta diagnostiska test liknar det som används inom Prosodiametoden (Grossman & Riad 2020). Ett mål med utvecklingsarbetet kring testet är att komma fram till ett format som kan både genomföras på ett enkelt och praktiskt sätt, och som kan rättas och tolkas av lärarna. Resultaten ska ge tillräckligt tydliga och detaljerade besked om litterariseringsbehoven både på gruppnivå och individnivå, för att läraren ska kunna utforma en undervisning som möter dessa behov (Riad & Forsberg, 2020).⁵⁰

I uppgifterna ska eleven dels välja mellan parvis givna former som representerar en kontrast (*vill/vyll; kapp/kabb; bisa/bissa*), dels fylla i enskilda segment (*i/y* i *bl__nn*), dels ta helordsdiktagen av riktiga ord och nonsensord. Testet är viktat mot de egenskaper i svenskans ljudsystem som oftast orsakar svårigheter för nyanlända.⁵¹ Varje fonologisk kontrast kan avläsas på minst två ställen för tillförlitlighetens skull. Det diagnostiska testet tar ca 50 minuter att genomföra, rättas med antingen 1 eller 0 på varje enskilt moment. Resultaten för varje elev skrivs in i förberedda Excelblad där efterarbetning sker. Resultaten sammanställs alltså klassvis och per elev med hjälp av Excel.

Såsom diagnostiseringen är upplagd blir det första målet att fastställa hur väl eleverna kan höravkoda svenskans ljudsystem (fonemen, kvantitetskontrasten) och med vilken stabilitet de kodar de olika ljudtyperna och kontrasterna i skrift.⁵² Vi får exempelvis reda på om eleverna håller isär fonemen /i/ och /y/, om de uppfattat användningen av dubbeltecknad konsonant och/eller om de hör skillnaden på lång och kort segment (vokal eller konsonant samtidigt, i enlighet med svenskans kvantitetssystem), samt om de gör stabil åtskillnad mellan de tre sista bokstäverna i alfabetet <å, ä, ö> och deras motsvarigheter utan diakritiska tecken <a, o>.

Det diagnostiska testet visar på ett enkelt och direkt sätt huruvida den enskilda eleven behärskar en kontrast eller inte. Det framgår också om det råder ortografiska oklarheter kring alfabetets sista bokstäver. På gruppnivå är resultatet generellt sett att många elever har behov av litterarisering, också om de varit i

⁵⁰ Testet är inte färdigutvecklat när detta skrivs, men har utprovats och modifierats i några versioner.

⁵¹ Vad som är de vanligaste svårigheterna kan skilja sig från tid till annan beroende på varifrån de större grupperna av nyanlända kommer. En rad svårigheter utgår dock mer direkt från *svenskans* fonologiska system och har bred giltighet oavsett inlärnarnas förstaspråk.

⁵² Man kunde tänka sig diagnostisering som skulle innefatta till exempel artikulation. Det viktiga är (som alltid) att diagnostiseringen riktar sig mot den relevanta färdighetsnivån och att den är effektiv i förhållande till den kunskap man vill inhämta.

Sverige ett par år. Men behoven varierar också kraftigt mellan mindre och större åtgärder. Överhuvudtaget är det svårt att uppskatta undervisningsbehoven i tid eftersom erfarenheterna av riktad litterariseringsundervisning är begränsad.

6 Om undervisningsmetoder

6.1 Allmänt

Nedan presenterar vi våra tankar om möjliga undervisningsmetoder för att möta litterariseringsbehoven. Eftersom det är fråga om ett utvecklingsområde är avsnittet med nödvändighet resonerande. Avsikten är att stimulera en diskussion om hur man kan möta de litterariseringsbehov som föreligger hos många nyanlända. Vår utgångspunkt är att litterariseringsbehoven inte tar hand om sig själva utan att det finns behov av riktad undervisning, om inte annat så för att spara tid. Det finns några allmänna faktorer att tänka på gällande ramarna för litterarisering av nyanlända i gymnasieåldern.

6.2 Heterogenitet och individualisering

Nyanlända elever behärskar den alfabetiska principen i olika grad och på olika sätt beroende på förstaspråk och tidigare skolgång. Behoven av litterarisering varierar också i hög grad baserat på grad av behärskning av svenskans fonologi. Fonologin ska ju utvecklas i tandem med läsning och skrivning, vilket i sig utgör den kanske största delen av utmaningen.

Heterogeniteten är också i andra avseenden en utmaning för Språkintröduktion. Med litterariseringsundervisning behövs det någon form av individuell anpassning. En lösning som provats på en projektskola är att arbeta med individuella läsprotokoll under ett fem minuter långt pass per vecka med varje elev (Vallin & Riad, 2020). I ett läsprotokoll markeras dels egenskaper i läsningen, dels egenskaper i uttalet. Högläsning är det centrala momentet. Under de fem minuterna ska man fastställa vad eleven behöver träna på och ge eleven en individuell läxa riktad mot det som ska tränas till nästa tillfälle.

Ett läsprotokoll är förberett så att läraren relativt enkelt kan identifiera vilka fonologiska problem som föreligger och så att han eller hon också kan ringa in vilken typ av träning som behövs. Det förutsätter givetvis viss kompetens hos läraren på området. I den schablon vi tagit fram finns lättillgängligt stöd för läraren, direkt i protokollet (Vallin & Riad, 2020). Det finns också mer generellt material att tillgå som stöd för identifikationen av olika kontraster i svenskans fonologi (Nyborg m.fl., 2020; Riad & Nyborg, 2020). Om läraren deltagit i genomförandet av en litterariseringsdiagnos är detta i sig en kompetenshöjande aktivitet.

6.3 Individuell övning, gruppövning

Interventioner bland barn är ofta inriktade på individuell träning där lärare och elev arbetar enskilt 10–15 minuter minst två gånger i veckan. En viktig faktor i detta är av social natur (Bravkod, Skolvärlden 1 april 2016). Av organisatoriska skäl kan det vara svårt att få till längre pass med individuell träning inom Språkintröduktion och den sociala situationen är också annorlunda med vuxna. Det är inte i första hand fråga om lässvårigheter som sådana, utan om mer generell andraspråksinläring. Hursomhelst är det relevant att fundera på hur övningsmoment som motsvaras av individuell träning vid exempelvis dyslexi hos barn, kan utformas som gruppövningar bland andraspråksinlärare i gymnasieåldern. Det skulle också öka användbarheten av metoderna i andra undervisningsformer för vuxna, såsom sfi och svenska som främmandespråk på universitetet.⁵³

De individuella momenten kan också te sig annorlunda för vuxna inlärare. Användningen av datorer är ett sådant område. För vissa moment kan datorbaserad ordbjudning sannolikt fungera väl, istället för individuell vägledning av en lärare. Det vara ett sätt att driva upp tempot i avkodningen när kontrasterna börjat etablera sig i uttalet. Det är en individanpassad metod, som inte innehåller det ibland psykologiskt viktiga omedelbara stödet från en lärare. Datorbaserade moment bör således vara av den typen att eleven själv kan avgöra om det blir korrekt eller inte, eller sådana att omedelbar återkoppling och eventuell korrektion inte är nödvändiga. Moment som kräver omedelbar återkoppling får utformas annorlunda, som övningar i par eller mindre grupper som läraren kan avhöra med viss säkerhet.

Något moment av individuell handledning lär behövas för att kunna individanpassa den färdighetsträning det är fråga om. En möjlig lösning på det är att arbeta med (typer av) läsprotokoll (se ovan).

6.4 Läxor

Träning av kodnivån innebär i olika typer av färdighetsträning. I likhet med vad som krävs för att lära sig slå ett grundslag i tennis, utföra bröstsim, övningsköra bil eller fingرسätta en skala på pianot handlar det om övning och repetition, varvat med moment av instruktion. I lyckade fall utvecklar eleven också en metaforståelse för den specifika färdighet som tränas så att träningen får högre kvalitet och medvetet kan riktas mot de moment som behöver förbättras, putsas, osv. Om detta

⁵³ I den intervention med träning i morfologisk medvetenhet som rapporteras i Arnbak & Elbro (2000) kunde positiv utveckling tydligt relateras till gruppstorlek. Även om det genomgående handlade om små grupper så blev resultaten signifikant bättre i mindre grupper.

kan man läsa i Ericsson m.fl. (1993) och Ericsson & Pool (2016).⁵⁴ Att använda läxor är närmast en självklarhet vid färdighetsträning och det är därför viktigt att alla inblandade förstår att det just är färdighetsträning det handlar om.

Eftersom det är fråga om vuxna eller unga vuxna snarare än barn bör det vara relativt lätt att använda läxor. Vuxna kan förväntas förstå poängen med repetition och kunna lära sig styra sin inläring mer medvetet. Den typ av läxor det är fråga om är då exempelvis att själv eller i par repetera sidor med ord som tränar ett par kontraster, eller som tränar avkodning av bekanta ord och fraser. Också om den högre graden av medveten träning inte är på plats kan läraren ge läxor som tjänar målet. En del elever tar på vissa stadier i utvecklingen gärna emot enkla instruktioner som ”Läs denna A4 tre gånger högt varje dag”, ”Lyssna på inspelningen och säg efter meningarna två gånger varje dag”, eller ”Skriv av dessa fyra rader en gång om dagen på bladet med stömlinjer”. När träningen börjar ge resultat som eleven själv märker kommer en annan mottaglighet för inläringsteknikens väsen.

Läraren bör över tid bygga upp ett förråd med (färdiga eller egenproducerade) riktade övningar att ge eleverna. Ett sätt är att tänka på läxorna som etyder i instrumentspel. Delar av det material man använder i undervisningen tjänar då också som grund för läxor. Eftersom det är fråga om färdighetsträning kan en del läxor upplevas som mekaniska, men det är inte i sig negativt så länge det tjänar syftet.

6.5 Avkodning på tre nivåer, materialtyper

I diagnostiseringen av litterariseringsbehovet bland nyanlända elever är det specifikt den alfabetisk-fonologiska avkodningen som undersökts. Det diagnostiska litterariseringsstestet kontrollerar dels hur väl kontrasterna mellan ljuden är etablerade, dvs. hur pass utvecklat det fonologiska systemet är, dels hur väl kopplingen mellan ljudtyper och bokstäver är etablerad. I den träning som följer på diagnostiseringen arbetar man dels med att utveckla fonologin, dels med att förstärka relationen mellan fonologi och skrift.

I arbetet med att etablera en säker fonologisk avkodning behöver det säkerställas att övningar och test verkligen riktar sig mot den avkodning man vill träna upp (Albertsson, 2016). Avkodning står då i viss mån i kontrast med innehåll och betydelse. Vid avkodning tränas en färdighet mot allt högre grad av automatisering, medan det vid betydelse på olika nivåer handlar om tolkning och förståelse. Det mekaniska inslaget vid avkodningsträning är mer framträdande än vid betydelsedtolkning. Beroende på avkodningsnivå får det lite olika konsekvenser

⁵⁴ De kallar den högkvalitativa träningen för *deliberate practice*, på svenska ungefär *genomtänkt träning*.

för typen av övningsmaterial.⁵⁵ Uppställningen i (7) delar in avkodningsträning i tre nivåer och anger för varje nivå vilka kärnaktiviteterna är och vilken den centrala materialtypen är.

(7) Avkodningsträning för LÄSA på olika nivåer

<i>Läsavkodningstyp</i>	<i>Kärnaktivitet</i>	<i>Central materialtyp</i>
alfabetisk-fonologisk avkodning	högläsning och diktamen	regelbundet stavade nonsensord
ortografisk-morfemisk avkodning	högläsning under tidspress	riktiga, bekanta ord utan kontext
läshastighet och läsflyt	upprepad högläsning tyst läsning i mängd	text som inte utmanar läsförståelsen

Nedan diskuterar vi dessa tre nivåer med särskild hänsyn till nyanlända som fokusgrupp.

6.5.1 ALFABETISK-FONOLOGISK NIVÅ

I träning av den alfabetisk-fonologiska avkodningen kan memorerade ord vara en distraktion. Memorerade ord känns igen och presenterar sin betydelse för läsaren. Igenkänning aktualiserar tolkning/förståelse och innebär antingen ortografisk-morfemisk eller logografisk avkodning (eller en blandning av dessa). Det är något annat än alfabetisk-fonologisk avkodning. Av denna anledning är det viktigt att använda ett visst mått av det Witting (2009) kallar för *innehållsneutrala språkstrukturer* vid avkodningsträning på den alfabetisk-fonologiska nivån. På denna nivå innebär *innehållsneutrala språkstrukturer* att orden är potentiella svenska ord (*midde, bynna, klusa*) snarare än reella svenska ord (*madde, gynna, klura*). Vi kallar detta för *nonsensord*, men det är viktigt att ha klart för sig att det är fråga om regelbundet stavade, *möjliga* svenska ord. Också i Rydaholmsmetoden används nonsensord i viss utsträckning (Egerhag & Svärd, 2011, s. 16). Med ord som inläraren garanterat inte har memorerat, stimuleras avkodningsförmågan på ett relativt rent sätt (Castles m.fl., 2018, s. 12).

Vid testning eller diagnostisering av avkodningsförmåga på alfabetisk-fonologisk nivå är det nödvändigt att använda nonsensord, helt enkelt av kontrollskäl. Vid träning och undervisning riktad mot den alfabetisk-fonologiska

⁵⁵ Vi känner ett visst behov av att kommentera bruket av nonsensord eftersom användningen av dem väldigt lätt kan missförstås och för att det tidigare förekommit kontroverser om dem (Witting & Hjalme, 1987). Andra termer som används är *nonord* och *pseudoord*.

avkodningsförmågan behöver man fortsatt säkerställa att man tränar rätt sak, men det kan göras via inramningen. Det är således viktigt att eleverna under träningen aktiverar och tränar sin avkodningsförmåga, men det kan fungera väl också med en kombination av nonsensord och riktiga ord i träningsmaterialet. Nonsensord är också vad som huvudsakligen används i latiniseringsmomentet inom Prosodiametoden, som är riktad mot nyanlända (*Prosodia.se*).

Vårt antagande är att det generellt sett är mer relevant att arbeta med nonsensord för vuxna inlärare av svenska som andraspråk än vad det är för barn med lässvårigheter som lär sig avkoda. Det finns åtminstone två centrala skäl till det. Det första är att själva uppgiften innehåller ett mycket större fonologiskt moment än vad som är relevant för barn som lär sig läsa på sitt modersmål. De vuxna inlärarna ska tillägna sig ett nytt fonologiskt system och denna inläring ska göras med hjälp av den ortografiska nivån. Det andra skälet är att vuxna läsare har mer utvecklade top-down-strategier vid läsning, vilket gör dem till effektivare gissare, vilket kan interferera med avkodningsträningen. Relaterat till detta är att det vid litterarisering av vuxna ofta handlar om ominläring där hela strategin för läsning behöver justeras. Dessa skäl motiverar en maximalt explicit undervisningsmetod för arbetet på den alfabetisk-fonologiska nivån. Med detta menas att man behöver maximalt fokuserad undervisning som inte ”släpper in” andra strategier än dem man vill utveckla, i det här fallet avkodning.⁵⁶

Det finns också ett rent praktiskt skäl att använda nonsensord. Som lärare behöver man snabbt kunna utveckla material för övning av specifika kontraster. Målet med träning på denna nivå är ju att utveckla de fonologiska kontrasterna i svenskan och koppla ljudtyperna (fonem, m.m.) till bokstäverna (grafem) och andra regelbundna ortografiska mönster (ihopskrivning vid sammansättning, dubbelteckning vid konsonantlängd). Det är då ofta enklast att generera ett antal ordformer baserat på kontrasterna utan att ta hänsyn till om orden finns i ordförrådet eller inte, så länge de är regelbundet stavade, förstås. Om man ska söka efter ord som eleverna inte kan, blir de gärna både långa och krångliga, och man skulle dessutom behöva ta hänsyn till skillnader mellan elevernas individuella ordförråd.

6.5.2 ORTOGRAFISK-MORFEMISK NIVÅ

I träning av den ortografisk-morfemiska avkodningen handlar det om att bygga upp, lagra och automatisera tillgången till ortografiska representationer i minnet. Det handlar då om att känna igen ord som helheter allt snabbare. Den processen stöds av en god förmåga till fonologisk avkodning (Castles m.fl., 2018). Exponering och igenkänning leder till att representationerna i hjärnan blir

⁵⁶ Behovet av ominläring och de metoder som det motiverar i samband med barn diskuteras exempelvis i Rydaholmsmetoden.

baserade på skriftbilden och att betydelsen kopplas direkt till den. Det medger en radikal höjning av tillgängligheten till orden vid läsning. För att träna detta moment läser man enskilda ord i listor under tidspress. Det typiska testet är att läsa så många ord man hinner under en minut. Detta är kärnaktiviteten i Rydaholmsmetoden och Bravkod. Men orden är alltså inte satta i något sammanhang, så att läsförståelse på meningsnivå inte distraherar från själva avkodningen.⁵⁷

I fallet med nyanlända kan man hämta ganska direkt inspiration från metoder riktade mot barn som inte fått fart på läsningen. Här finns en hel del arbete att utföra och material att utveckla. Det skulle kunna vara listor med ord ur det centrala ordförrådet, något som i och för sig skulle behöva ringas in och ges någon form av progressionsordning för nyanlända. Till skillnad från annan ordförrådsträning som hämtas från texter som eleverna läser i skolan (Lim Falk, Galián Barrueco, m.fl., 2020), skulle ordförrådet i dessa träningsmaterial hämtas på annan grund, dels för att kunna kontrollera progressionen inom materialet (och som kan relateras till elever efter studietid i Sverige), dels för att eventuellt kunna täcka in semantiska fält mer systematiskt.⁵⁸

Målet med träningen på den ortografisk-morfemiska nivån är att stärka de ortografiska representationerna och höja hastigheten i avkodningen.

6.5.3 LÄSHASTIGHET, LÄSFLYT

I träning av läshastighet och läsflyt kommer den så kallade mängdläsningen in (Day & Bamford, 2002). Här ser man till att läsförståelsen inte utgör en utmaning. Orden som förekommer i en text ska vara bekanta och innehållet i texten ska också på andra sätt erbjuda begränsade utmaningar. Poängen är att eleverna ska läsa så mycket text som möjligt. Detta har en rad goda effekter, eftersom eleverna då exponeras för ord i sina vanliga kontexter, i kollokationer, i återkommande syntaktiska sammanhang, osv. I mängdläsningen sker avkodningen och automatiseringen alltså delvis på högre nivåer. Denna träningsmetod minimerar tolkningsarbetet, och därmed läsmotståndet, genom att texten inte innehåller ord som läsaren inte känner till, eller som på andra sätt erbjuder särskild komplexitet.

Av dessa skäl är det ingen tillfällighet att beskrivningar av mängdläsning och hur den ska genomföras siktar in sig på tillgängliggörandet av texter av en mängd olika

⁵⁷ I en ppt-presentation om Rydaholmsmetoden (2010) står detta beskrivet så här: "Metodträningen är helt befriad från upplevelseläsning. Eleverna slipper störas av frustration över att inte förstå vad de läser. I de här situationerna upplever de att de kan läsa, och emellanåt dessutom att de får flyt i läsningen. Målet är att förstärka avkodningsförmågan; den del i läsningen som stör." (2010, bild 9 rydaholmsmetoden.se)

⁵⁸ Såvitt vi vet har ingen utarbetat ett sådant material specifikt riktat mot nyanlända.

slag som eleverna ska kunna välja bland. Elementet av lust i läsningen värderas högt liksom andra åtgärder som minskar tröskeln till att sätta sig med en bok. Man exponerar böcker i klassrummet och ägnar ibland också lektionstid åt mängdläsning.⁵⁹

För nyanlända kan träning i läshastighet och läsflyt ske på liknande sätt. Lättlästa böcker kan användas, men antagligen skulle det behövas läsmaterial som vore kontrollerat för ordförråd, så som man finner inom anglosaxisk undervisningstradition (s.k. *graded readers*). Det vore av värde om det funnes längre texter baserade på ordförråd av olika storlek, gärna också med beskrivning av hur detta ordförråd ser ut. Lättläst litteratur på svenska är bearbetad på olika sätt, men det förekommer ingen systematisk kontroll av ordförrådet. Snarare är det faktorer som syntaktisk komplexitet, antalet deltagare i handlingen och textens storlek som regleras.

Mycket av den text en nyanländ i gymnasieåldern ska läsa är innehållsligt krävande. Det är svåra texter som ska begripas samtidigt som läsningen som sådan ska utvecklas. Den kognitivt höga nivå som texterna håller anses ofta eftersträvansvärd. Samtidigt är det just för mängdläsningens skull mest relevant med mindre kognitivt krävande texter. Det finns alltså ett skäl till att texter gärna ska vara enkla vid mängdläsning. Texterna ska ligga inom läsarens kompetens och i så liten utsträckning som möjligt utmana läsförståelsen. Samtidigt ska de gärna vara intressanta för läsaren, allra helst självvalda. Det är ett recept som är svårt att lyckas med. Befintliga texter på skolan som inte är för svåra för mängdläsningssyftet kan nämligen behöva hämtas från yngre årskurser och därför vara något barnsliga. Här finns således en uppgift och en utmaning för författare av lättlästa böcker liksom för skolbibliotekarier.

Här finns också en pedagogisk utmaning i det man behöver hålla isär målen för olika typer av läsning. Vid läsning för kunskapsinhämtning måste texterna vara mer krävande (och då krävs tid för det). Läsning för hastighet och flyt kräver enklare texter, syntaktiskt och ordförrådsmässigt. I detta sammanhang vill vi bara fästa uppmärksamheten på att dessa behov kan identifieras ur ett litterariseringssperspektiv.

⁵⁹ Day (2015) upprepar de tio principer som föreslagits av Day & Bamford (2002) baserat på deras arbete med *extensive reading*. Dessa återges här i sin engelska språkdräkt: 1. The reading material is easy; 2. A variety of reading material on a wide range of topics is available; 3. Learners choose what they want to read; 4. Learners read as much as possible; 5. The purpose of reading is usually related to pleasure, information and general understanding; 6. Reading is its own reward; 7. Reading speed is usually faster rather than slower; 8. Reading is individual and silent; 9. Teachers orient and guide their students; 10. The teacher is a role model of a reader.

6.6 Litterariseringsträning

Vid inläringen av ljudsystemet har vuxna inlärare stor hjälp av skriftsystemet, allrahelst i ett språk som svenska där korrespondensen mellan ljud och bokstav är god. Relationen mellan fonemsystemet och grafemsystemet är till allra största delen direkt. De breda regelbundenheterna kan användas i litterariseringsundervisningen både för att stärka distinktionerna som sådana och för att etablera relationen mellan ljud och bokstav. Diskussionen om den fonologiska medvetenhetens roll för senare läsförmåga är relevant på ett annat sätt för vuxna inlärare. En del av diskussionen har ju gällt om det är fonologisk medvetenhet som förutsäger läsförmåga eller om det är läsundervisningen som sätter fart på den fonologiska förmågan (Dehaene, 2009; Liberg, C., 2006, s. 17).⁶⁰ Forskning av Lundberg och forskning i hans efterföljd (Lundberg m.fl., 1988) visar att relativt stor fonologisk medvetenhet predicerar relativt god läsförmåga. Men det är också tydligt att barn som lär sig läsa får ökad fonologisk medvetenhet av själva läsinläringen, dvs. av arbetet med bokstäverna och ljuden (Treiman & Zukowski, 1991). Samma sak gäller vuxna inlärare som genomgår alfabetisering på ett annat språk än modersmålet (Landgraf m.fl., 2012). Den fonologiska medvetenheten bör utvecklas som en effekt av undervisning riktad mot artikulation och avkodning i kombination. Värdet av alfabetet är så att säga ett annat för vuxna, som har möjlighet att använda bokstäverna som primär visuell ledtråd till de fonologiska ljudkategorierna.

Exempel på hur ordmaterial för alfabetisk-fonologisk avkodningsträning kan se ut ges i (8). Detta exempel illustrerar ord som kan användas i diktamen eller i högläsning och som specifikt riktar sig mot vokalkontrasten mellan kort [i] och kort [y]. De konsonanter som ingår förväntas inte orsaka några större problem. Däremot kan ordningen mellan segment vara en faktor som skapar svårigheter hos ovana läsare. Det är därmed den andra komplikationen som ingår i övningen, vid sidan om vokalkontrasten. Orden är enstaviga eller tvåstaviga. Den obetonade andrastavelsen innehåller vanliga vokaler.

⁶⁰ Det framstår som klart att den första korrelationen råder oavsett den senare (Olofsson & Lundberg, 1983).

(8) Kort [i] och [y] (alfabetisk-fonologisk avkodning)

inn	inna	ninna	nisse	isse	Sekvensering, vokalen [i]
imme	inne	minne	misse	minn	
ynn	ynda	nynna	nyssa	ysse	Introducera vokalen [y]
synna	mynn	symm	syss	nynn	
iss	nyssa	nynn	ninna	yssa	Växla vokal inom raden
yll	imma	nimma	nylle	mille	Introducera ny konsonant [l]
milla	myll	nysse	limma	lynne	
lyll	mimmi	lissa	ninni	synne	

Sedan kan fler komplikationer introduceras såsom fler konsonanter (*micka, nitta, mitte, nyck, nytta*), konsonantkluster i olika positioner (*nysta, sickla, symla, sint, nycklar, minns, mynt, snylta, spilta, stynte, stickla, knidda*) osv. Det är rimligt att varje blad utgår från en eller två fokuserade kontraster, och att andra egenskaper kan läggas till efterhand, i en progressionsordning. Det gör att man kan både individanpassa och avgränsa övandet på ett naturligt sätt.

Vid genomgång på lektionen repeteras den givna läxan. Eventuellt kan man sedan gå vidare med samma material i omkastad ordning för att variera och hela tiden flytta fram positionerna. Det är relativt enkelt att producera material av denna typ för de olika kontraster som den svenska fonologin har.

Vid träning mot den ortografisk-morfemiska nivån kan material användas som är mer direkt likt (en del av) det som används inom Wittingmetoden, Rydaholmsmetoden, Bravkod, Wendickmodellen eller LegiLexi. Det handlar då om ordlistor med bekanta ord. Man får tänka på vilka ord som väljs, med det ska i princip vara ord ur det ordförråd som eleverna behärskar. Idén med denna träning är ju att de ska träna upp farten i avkodningen, genom igenkänning. Men om ord inte känns igen ska de gå att avkoda alfabetisk-fonologiskt. Det är därför relevant att tänka på ordens stavning och i initialskedet hålla ett öga på att inte för många ord har alltför avvikande stavning. Ett par smärre oregelbundenheter introduceras tidigt (<ck> för långt [k:], ordet *och*), liksom de två regelbundna stavningarna av [ɛ] som <e> eller <ä> och liknande. Det är sannolikt också en god idé att inte ha för bråttom med sje- och tje-ljuden som har så varierad stavning. Kanske ska man i så fall hålla sig till en eller två av de vanligaste stavningarna. Varje ljud och dess ortografiska representation(er) kommer omsider att introduceras förstås.

För den ortografisk-morfemiska träningen, som logiskt sett kommer efter den alfabetisk-fonologiska, men som i praktiken kan överlappa en del, kan början av ett ordmaterial kanske se ut som nedan. Exemplet i (9) lägger sig nära det som

rapporteras från Rydaholmsmetoden, Bravkod, m.fl. I det aktuella fallet tränas alfabetets tre sista bokstäver <å, ä, ö>. Här och där finns <o> och <a> inströdda. Samtliga ord har lång vokal. De ord som innehåller <o> uttalas alla med slutet [u:]. De första orden innehåller bara två bokstäver. Därefter ökas ordlängden till tre och sedan fler bokstäver. De ord som tagits med har alla en relativt hög frekvens i språket. I ett fullödigt material kunde man kontrollera noggrannare för detta.

(9) Exempel på ordlista för ortografisk-morfemisk avkodning

två bokstäver	tå	så	sa	på	tö	ko
	nä	ta	kö	nå	må	
	få	då	öl	åt	lä	gå
tre bokstäver	väg	val	tös	två	söt	rot
	säl	stå	små	slå	bön	sal
	röd	räd	blå	ros	nöt	
	mos	löv	lök	god	grå	dos
fyra+ bokstäver	böta	förstå	fösa	glöd	grön	löser
	mäta	möta	stad	nervös	nivå	odla
	räkna	röka	slag	tävla	stökig	säker
	söder	ödl	besök			

I det enskilda arbetet har inläraren alla möjligheter att slå upp orden så att betydelse kan befastas tillsammans med form vid träningen.

Andra ordlistor av detta slag kunde bestå av formord (*i, och, att, det, som, en, på* ...), högfrekventa innehållsord (*plats, barn, tiden, pengar, lopp, folk* ...), eventuellt uppdelade efter ordklass, långa ord (*personer, människor, problem, företag* ...), ord med varierande placering av betoningen (*trafik, gator, balkong, böcker* ...), osv.

Man kan också tänka sig att strö in nonsensord och eventuellt markera dem i annan färg. Det skulle kunna ha effekten att träna den alfabetisk-fonologiska avkodningen, och det skulle också kunna ha effekten att hålla inlärarens uppmärksamhet riktad mot avkodning snarare än gissning. På det här stadiet är dessa antaganden inte mycket mer än gissningar och det finns mycket utvecklingsarbete att utföra.

Träning för läshastighet och läsflyt kräver, som sagt, texter och annat material som är anpassat för nivån.

7 Att driva sig själv

Många metodiker letar efter sätt att få elever motiverade för studier (Lindholm, 2019). Bäst blir det när eleven inte bara är motiverad att arbeta med vad det nu

50

kan vara, utan också vet vad den ska göra och allrahelst har en förståelse för hur den ska arbeta. När det gäller färdighetsträning, som ju är ett huvudämne i denna text, föreligger det en mix av aktiviteter. Det behövs riktade övningar mot enskilda moment och det behövs mängdträning. Det ställer samma slags krav som exempelvis träning på serve i tennis, målskytte i basket och vibrato i fiolspel. Många unga inlärare har inte något större aprioristiskt motstånd mot den typen av träning, eftersom den är tydlig och ger resultat om man bara tränar. Märkbara resultat i form av framsteg är också den starkast motiverande faktorn. En del av motivationen handlar om att förstå och acceptera varför det är viktigt att öva och sedan snabbt komma in i en god cirkel där resultaten av övningen tjänar som direkt stimulans att fortsätta (s.k. processmotivation).

Här kan läraren förelägga strukturerat övningsmaterial, läxor osv. som eleven kan ta sig an. Viktigt för denna typ av träning är att det är möjligt att se vad de enskilda övningarna tränar och i vilken ordning uppgifterna ska lösas.⁶¹

Bättre ändå blir det om eleven tillägnar sig förmågan att rikta sin uppmärksamhet mot hur den tränar och kan finjustera träningen genom självkorrigering (s.k. genomtänkt träning, eng. *deliberate practice*). Det innebär sådant som att själv lägga lite mer övningstid på de aspekter av kunskapsmassan som man inte behärskar så bra, men också en förmåga att analysera aspekter av färdigheten och bryta ner den till övningsmoment. Idrottare och musiker utvecklar denna typ av förmåga efterhand. De övar mycket och de övar väl. En elev som klarar detta själv är redan långt kommen och tar sannolikt allt större eget ansvar för sin utveckling. Men inlärare av olika slag har så gott som alltid glädje av en coach eller lärare som betraktar färdighetsträningen utifrån och som kan se detaljer, bryta ner övningarna i moment och korrigera träningen (Ericsson & Pool, 2016). Detta gäller i all synnerhet i början av träningen.

Wittingmetoden och Rydaholmsmetoden har explicita inslag av motivationskaraktär. De går ut på att involvera eleven i beslutet att genomgå en intervention/träningsupplägg (Witting & Hjalme, 1987). Själva insikten om att man behöver träningen anses således viktig för framgång i och med att eleven explicit tar en del av ansvaret.

8 Avslutning

8.1 Var på schemat hör litterariseringen hemma?

Undervisning mot litterarisering för nyanlända hör hemma i ämnet svenska som andraspråk, och kan där sorteras antingen under uttalsundervisning eller

⁶¹ Inom instrumentstudier brukar sådana samlingar med övningar kallas för etydböcker.

läsundervisning, beroende på hur man vill presentera det. Vi har flera gånger kommenterat att en stor del av uppgiften vid litterarisering handlar om ljudsystemet. Det talar för att uttalsundervisningen ska vara inkopplad. Det handlar om att ta diktamen och högläsa, som de två centrala aktiviteterna inom den alfabetisk-fonologiska avkodningsträningen. När man så småningom kommer vidare till ortografisk-morfemisk avkodningsträning är det fortsatt fråga om att högläsa, medan diktamen mer fungerar som kontroll av lexikal kvalitet. Här sker högläsning från listor med ord (och småningom fraser) där målet är att få upp farten samtidigt som de ortografiska representationerna stabiliseras. I hastighets- och flytläsning sker den mesta träningen tyst, men explicita moment kan innehålla repeterad läsning av korta stycken, på tid (Elbro, 2004, s. 136).

Betraktat i detta perspektiv kan man säkert hitta en form att integrera litterariseringen i svenska som andraspråksundervisningen. Den större utmaningen är att hitta former för träning som dels kan stimulera och träna eleverna på individnivå, dels kan genomföras som gruppundervisning. Det är sannolikt inte realistiskt att genomföra interventioner med enskild träning, utan lärare behöver tänka ut sätt för eleverna att arbeta parvis. Allrahelst skulle en period med intensiv träning förläggas tidigt på terminen. Det finns överhuvudtaget mycket att vinna på att genomföra litterarisering tidigt.

Kontinuitet är också viktigt och om möjligt bör litterariseringsundervisningen ordnas så att den kan ske ett par eller tre gånger i veckan, gärna i ett återkommande format på 20–30 minuter, med högt tempo, men med varierade uppgifter, under den period som den initiala litterariseringen genomförs. I studier på barn med lässvårigheter har intensiteten i interventionen ansetts vara en nyckelfaktor (Torgesen m.fl., 2001). I den pilotstudie med latinisering som genomfördes på en av projektskolorna var lektionerna mycket intensiva, med nya aktiviteter med få minuters mellanrum. Samtidigt uppfattade eleverna undervisningen som lugn, något som först förvånade. Sannolikt var det den mycket tydliga strukturen och synligheten i vad som övades som skapade en känsla av lugn.

En intensiv initial undervisningsperiod är önskvärd för att alla elever säkert ska ta sig förbi det alfabetisk-fonologiska stadiet. Efter att detta första moment säkerställts bör kontinuitet upprätthållas i undervisningen mot kodnivån. Det handlar då om automatisering av läsfärdighet. En del kommer att behöva träna vidare på den alfabetisk-fonologiska nivån, medan andra snabbt kommer vidare till träning på den ortografisk-morfemiska nivån. Åter andra behöver stabilisera sitt ordförråd genom att träna mängdläsning. Vi skulle således förespråka kontinuitet i arbetet med återkommande litterariseringsmoment av olika karaktär. Det handlar egentligen mest om att som lärare vara medveten om att kodnivån ständigt behöver utvecklas. Även ett par moment i veckan om 5–15 minuter bör vara effektivt för elevernas litterarisering, vilken nivå de än befinner sig på. Ett sätt att använda sig av sådana moment i undervisningen kan vara som avbrott mellan

två andra moment, ett sätt att rensa hjärnan och hjälpa eleverna att gå från en aktivitet till en annan. Det kan ju även gå att kombinera ett sådant moment med att eleverna får ställa sig upp, eller liknande, för att tydligt skapa ett avbrott i den andra undervisningen samt att få igång aktiviteten i klassrummet.

Individualiseringen sker rimligen med utnyttjande av läxor. På en av projektskolorna har en lärare sett till att få fem minuter enskild läsning med varje elev i veckan. Under dessa minuter kontrollerar läraren hur väl eleven läser och för in information i ett läs- och uttalsprotokoll. Denna kontinuerliga uppföljning, om än kort, ger läraren möjlighet att dela ut individuella läxor, påpeka vad varje enskild elev behöver öva på osv.

Uttalsundervisning och läsning är intimt förknippade med varandra i litterariseringsundervisningen, och att de kan ge varandra draghjälp i undervisningen.

8.2 De fyra färdigheterna igen

Diskussionen om litterarisering i detta dokument har kommit att handla mycket om lästräning. Det är ingen tillfällighet. Vikten av god läsförmåga är nämligen inget man behöver argumentera för. Läsning kan därför utgöra en utmärkt ram inom vilken litterariseringsundervisningen kan placeras. Litterariseringen handlar mycket om att utveckla det fonologiska systemet, vilket innebär arbete med bland annat uttal. Den insikten kan ge fler lärare motivation och råg i ryggen för att öka inslaget av uttalsundervisning. I traditionell uttalsundervisning finns risken att undervisningen bildar ett helt eget litet moment, utan tydliga kopplingar till annan undervisning på schemat. Fokus hamnar lätt på uttalets kvalitet, och det inbjuder då till föga fruktbara diskussioner om brytning och de sociala dimensioner som kan knytas till det (Aronsson, 2016; Kjellin, 2002). Därifrån kan somliga resonera att det inte skulle behövas så mycket uttalsundervisning. Det är då rimligare att kontextualisera uttalsundervisningen under rubriken *Litterarisering*, lägga fokus på de fonologiska kontrasterna i tandem med bokstäverna, och låta slipningen av artikulationen i snäv bemärkelse komma som en aktivitet som är sammanbunden med att en fonologisk kontrast introduceras och etableras. Sedan kan alltid specifika artikulatoriska moment läggas in när det finns något särskilt att öva på (Fridefors, 2018; Riad, 2018).

Det finns intressanta fortsatta aktiviteter att fundera på utifrån de fyra färdigheterna. Ett sådant spår är SKRIVA. För en del elever finns ett behov av träning av handstilen, och det kan delvis ha med det nya alfabetet att göra.⁶² Att

⁶² Det är exempelvis vanligt att den som tidigare skrivit från höger till vänster (arabiska, persiska) formar de latinska bokstäverna på ett något oergonomiskt sätt. En del elever har svårt att orientera

utveckla en funktionell handstil (se (5)) handlar inte i första hand om välskrivning, även om det kan vara en faktor som eleverna gärna orienterar sig mot. Det handlar snarare om att skaffa sig redskap för att kunna anteckna i inläringssituationer, för att tanke skriva (tankekartor, idéprovning) och för att kunna göra sig själv rättvisa i provsituationer. Utan en funktionell handstil kommer redan rätt enkla diktamensuppgifter att bli onödigt ansträngande. För den lärare som bestämmer sig för att genomföra skrivträning kan man efter en initial genomgång av hur bokstäverna ska formas utnyttja diktamensövningar och veckotest för övning. Också i samband med ordinläring finns skriftliga moment att utnyttja för att befästa ordformer.

Färdigheten LYSSNA har en särskild status här. Färdighetsträningen för nyanlända har en tendens att handla om *hörförståelse* och det är också vad som testas (se fotnot 25). Men man kunde enkelt använda sig också av mer övningar riktade mer direkt mot *höravkodning*. För den alfabetisk-fonologiska nivån tränas detta i samband med diktamen, och tydligast då med nonsensord. För träning på den ortografisk-morfemiska nivån tränas lämpligen höravkodning och skrivning av riktiga ord under tidspress. En modell är att läraren läser orden fort och utan upprepning, en annan diktamen av längre syntaktiska enheter, med assimilationer och annat. Det är en träningsform som skulle vara relevant för andraspråkinlärare specifikt (i högre grad än för barn med lässvårigheter). Man bör också kunna göra övningar som liknar de traditionella betydelseinriktade hörförståelseövningarna, men vara noga med att den text eleverna lyssnar till ligger inom deras kompetens, således ett arbetssätt som är parallellt till mängdläsning. Det handlar då om att öva upp det som med parallell terminologi kunde kallas för *hörhastighet* och *hörflyt*. Ett moment som gärna ska ingå i detta är att inlärarna får lyssna till olika röster för att utveckla en repertoar av bekant variation.

Också vad gäller TALA finns det behov av att träna större enheter. Detta kommer ibland in som träningsmoment i samband med parläsning av dialoger, teaterövningar och liknande. Den större utmaningen här är att hitta ett effektivt sätt för eleverna att producera längre yttranden med naturlig prosodi. Det är rimligt att utgå från förlagor på det sätt som Kjellin (2002) och andra föreslagit och koncentrera sig på god prosodi. Intensivsvenska har här producerat ett antal meningar med en inbyggd progression av ökad fonologisk svårighetsgrad (Riad & Nyborg, 2020). Parallellt med denna mer grundläggande träning av större enheter finns också ett antal dialoger som kan användas först som parvis lästräning, därefter som innehållslig och schablonmässig förlaga till ett övningsamtal (Nyborg & Riad, 2020). Idén är då att replikerna ska vara användbara också i ungefärlig form för att reproducera det samtal som dialogen innehåller.

sig mot en förtryckt rad, något som är viktigt vid skrivning med det latinska alfabetet, men inte på samma sätt med det arabiska.

8.3 Till sist

I sin utvärdering av Läslyftet menar Roe & Tengberg (2016) att man har missat tre centrala mål relaterade till läs- och skrivinlärning, varav ett gäller undervisningen för elever med annat modersmål än svenska. De andra är den första läs- och skrivundervisningen respektive undervisning för elever med läs- och skrivsvårigheter. Som framgått ovan finns det starka beröringspunkter mellan dessa tre områden i det att de alla handlar om undervisning mot kodnivån. En möjlighet är att behoven av undervisning mot kodnivån kommit i skymundan under senare år och att kunskaperna om hur viktigt detta arbete är också för nyanlända aldrig har slagit igenom inom andraspråkspedagogiken. Hur ska man annars förstå att det i stort sett saknas undervisningsmetoder och studiematerial för nyanlända som explicit kombinerar uttalsundervisning med läs- och höravkodning. Paula Grossmans arbete (prosodia.se) framstår här som ett lysande undantag, men det är, när detta skrivs, inte publicerat.

Nyanlända som behöver litterariseringsundervisning utgör en heterogen grupp, inte bara på grund av bakgrundsfaktorer utan också på grund av ingångsvärden. Enskilda elever behöver olika mycket litterarisering och ofta träning med olika tyngdpunkt. Det innebär en pedagogisk utmaning, men en överkomlig sådan eftersom det är fråga om färdighetsträning. Insatserna bör sättas in i ett tidigt skede, just eftersom det handlar om läsfärdigheten, ett sine qua non för skolarbetet. Om man kan lyckas ge alla elever som behöver det en lärarledd, intensiv träningsperiod tidigt bör det också få det goda resultatet att alla de fyra förmågorna – men särskilt läsförmågan – får ett generellt uppsving. En sådan hävstångseffekt skulle märkas på skolarbetet generellt.

Det finns anledning att göra interventionsstudier, både för att utveckla och finslipa undervisningsmetoden och för att skaffa sig en mätbar uppfattning om effekten av tidig intervention. Givet de mycket goda resultat som motsvarande interventioner gett för barn med olika typer av lässvårigheter inom de ovan citerade metoderna, finns det god anledning att förvänta sig positiva resultat från denna elevgrupp.

Litteratur

- Alatalo, T. (2012). Har lärare i åk 1–3 möjligheter att genomföra skicklig läs- och skrivundervisning? *Dyslexi*, 1(1), 11–13.
- Alatalo, T. (2016). Läsflyt – en komponent som möjliggör läsförståelseförmågan. I *Läsundervisningens grunder* (2:a uppl., s. 93–106).
- Albertsson, A. (2016). *Kan en intensivträning av avkodningsförmåga i åk 3 leda till förbättrad läsförståelse och läsintresse? En studie av Rydaholmsmetoden*.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-115801>
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. CUP.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Aldrin, M., & Persson, A. (2011). *Rydaholmsmetoden – förtjänster och kritiska punkter*.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-22608>
- Allgurén, P., & Werme, C. (1990). *Ett nytt alfabet*. Skriptor Förlag.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303. JSTOR.
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229–251. <https://doi.org/10.1080/00313830050154485>
- Aronsson, B. (2016). Hur undervisar vi i de främmande språkens prosodi? *Lingua*, 2016(1), 42–47.
- Bismoko, J., & Nation, I. S. P. (1974). Developments in the Region Indonesia: 2 English Reading Speed and the Mother-Tongue or National Language. *RELC Journal*, 5(1), 86–89.
<https://doi.org/10.1177/003368827400500109>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. National geographic learning :
- Cramer, S. (1975). Increasing Reading Speed in English or in the National Language? *RELC Journal*, 6(2), 19–23. <https://doi.org/10.1177/003368827500600203>
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Share, D. L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching q. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(3), 185–199.

Cunningham, P. M., & Cunningham, J. W. (1992). Making words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *Reading Teacher*, 46(2), 106.

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language; Honolulu*, 14(2), 136–141.

Day, R. R. (2015). Extending extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 294–301.

Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Viking.

Egerhag, H., & Svärd, E. (2011). *Intensiv lästräning: En interventionsstudie med Rydaholmsmetoden i årskurs 7*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-18211>

Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. I M. J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading: A Handbook* (s. 135–154). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1987). Does Learning to Spell Help Beginners Learn to Read Words? *Reading Research Quarterly*, 22(1), 47. <https://doi.org/10.2307/747720>

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Liber. <https://www.liber.se/produkt/lasning-och-lasundervisning-6006>

Engman, S., & Lundahl, C. (2017). *Hörförståelse—svårfångad och åsidosatt*. 12.

Enström, I. (2016). *Ordens värld—Svenska ord—Struktur och inläring av Ingegerd Enström (Häftad)*.

Ericsson, A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Ericsson, A., & Pool, R. (2016). *Peak – Secrets from the new science of expertise*. Vintage. <https://www.nateliason.com/notes/peak-anders-ericsson-robert-pool>

Eriksson Gustavsson, A.-L., & Samuelsson, J. (2008). Den självvärderade literacyförmågans betydelse för pojkars och flickors studieresultat. *Nordic Studies in Education*, 28(04), 272–283.

Extensive reading in ELT: Why and how? (Cambridge Papers in ELT series). (2018).

Field, J. (2003). Promoting perception: Lexical segmentation in L2 listening. *ELT Journal*, 57

57(4), 325–334. <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.325>

Field, J. (2008). Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely on? *TESOL Quarterly*, 42(3), 411–432. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00139.x>

Fridefors, L. L. (2018). *Uttalsundervisning i praktiken*. 13.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986a). Decoding, Reading, and Reading Disability. *RASE*, 7(1), 6–10.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986b). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
<https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Grabe, W., & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. I *In M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a Second or Foreign Language (3rd ed., pp. 187-204)*. USA: Heinle & Heinle.

Grossman, P. (u.å.). *Prosodia*. Hämtad 26 november 2019, från <http://prosodia.se/>

Grossman, P., & Riad, T. (2020). *Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintrödn. Prosodia och Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet*.

Gustafsson, J. (2009). *Rydaholmsmetoden. En läsutvecklingsmetod för att göra det svåra enkelt*.

Görling, W., & Philip, J. (2012). *Lästräning med BRAVKOD - en intervention*.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-21140>

Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Natur & kultur.

Hazenber, S., & Hulstun, J. H. (1996). Defining a Minimal Receptive Second-Language Vocabulary for Non-native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics*, 17(2), 145–163. <https://doi.org/10.1093/applin/17.2.145>

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.

Høien, T., & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi: Från teori till praktik*. Natur och kultur.

Ingvar, M. (2017). Inte anpassad för hjärnan. I *Henrekson (red.) Kunskapssynen och pedagogiken – varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas* (s. 115–149). Dialogos.

Intensivsvenska. (u.å.). www.intensivsvenska.se. www.intensivsvenska.se

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to

comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329–354. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>

Karlsson, S. (2011). *Hur lär lärare elever att läsa? : En undersökning av lärares arbetssätt och val av metod*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-10627>

Kjellin, O. (2002). *Uttalet, språket och hjärnan: Teori och metodik för språkundervisningen*. Hallgren & Fallgren.

Landgraf, S., Beyer, R., Hild, I., Schneider, N., Horn, E., Schaadt, G., Foth, M., Pannekamp, A., & van der Meer, E. (2012). Impact of phonological processing skills on written language acquisition in illiterate adults. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2, S129–S138. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.006>

LegiLexi.org. (u.å.). LegiLexi.org. Hämtad 10 oktober 2019, från LegiLexi.org

Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. <https://www.kurslitteratur.se/isbn/9789144043692/>

Lim Falk, M., Galián Barrueco, C., Riad, T., Majchrowska, M., & Bani Shoraka, H. (2020). *Ordförråd och skolspråk (SKRIVS 15)*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet. www.intensivsvenska.se

Lim Falk, M., Riad, T., Galián Barrueco, C., & Bani Shoraka, H. (2020). *Projektrapport. Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever 2016–2020*. Rapport nr 2 från Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Lindahl, R. (år saknas). *Instruktioner, normer och användning av läsproven H4 och H5*. Västra Frölunda: Rikard Lindahl Förlag.

Lindberg, I. (2017). *Ordförrådet – en framgångsfaktor. Del 5 i modulen Från vardagspråk till ämnesspråk*.

Lindberg, I., Johansson Kokkinakis, S., Järborg, J., & Holmegaard, M. (2007). *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20503>

Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/60056>

Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen: Vägen till läsning : språklekar i förskoleklass*. Natur & kultur.

Lundberg, I., Frost, J., & Petersen, O.-P. (1988). Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar (3e*

uppl.). Natur och kultur.

Lundberg, I., Olofsson, Å., & Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21(1), 159–173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1980.tb00356.x>

Majchrowska, M., Lim Falk, M., Prytz, J., & Riad, T. (2020). *Manual för veckotest. Ordförråd och skolspråk*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Marslen-Wilson, W., & Zwitserlood, P. (1989). Accessing Spoken Words: The Importance of Word Onsets. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 15(3), 576–585.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). *Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation?* 73. <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=23631876&site=ehost-live&scope=site>

Myrberg, M. (2007). *Dyslexi: En kunskapsöversikt*. Vetenskapsrådet.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>

Nyborg, R., & Riad, T. (2020). *Dialoger. Resursmaterial för uttalsundervisning*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Nyborg, R., Riad, T., & Forsberg, J. (2020). *Fonologiska kontraster. Resursmaterial för uttalsundervisning*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Olofsson, Å., & Lundberg, I. (1983). Can phonemic awareness be trained in kindergarten? *Scandinavian Journal of Psychology*, 24(1), 35–44. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1983.tb00473.x>

Perfetti, C. A. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). *The lexical quality hypothesis*.

Persson, C. (2011). *Ett perfekt eller ett lyssnarvänligt uttal? : SFI och prosodi*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-58625>

Prosodia.se. (u.å.). Prosodia. www.prosodia.se

Quigley, A. (2018). *Closing the Vocabulary Gap*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315113272>

- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31–74. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>
- Riad, T. (2017). *Uttalsmål och stöttning. Bilaga till Riad 2018*.
- Riad, T. (2018). Uttalsundervisning för unga. *Skolverkets språk, läs- och skrivutveckling, del 7 Uttalsundervisning*. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_07A_uttalsundervisning.docx
- Riad, T. (2020). *En vidgad uttalsundervisning*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Riad, T., & Forsberg, J. (2020). Litterarisering – diagnostisering av nyanlända. *Svenskans beskrivning*, 37, 267–281.
- Riad, T., & Nyborg, R. (2020). *Svenskans fonologi på 30 meningar. Resursmaterial för uttalsundervisning (SKRIVS 21)*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Roe, A., & Tengberg, M. (2016). *Utvärdering av Läslyftet: Delrapport 1* (s. 68).
- Rosén, J. (2013). *När de illiterata kom till Sverige. Språk, lärande och identitet inom Sfi*, (s. 145–168). Studentlitteratur. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-13342>
- Samuelsson, S., Gustafson, S., Olofsson, Å., Dahlin, K., Arnqvist, A., Svensson, I., Taube, K., Wolff, U., Elwér, Å., Swalander, L., Eriksson Gustavsson, A.-L., Jacobson, C., Björn, M., & Myrberg, M. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Natur & kultur.
- Skolverket. (2011, rev. 2019). *Kursplan – Svenska som andraspråk (Grundskolan)* [Text]. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVA01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Skolöverstyrelsen. (1986). *Läroplaner: Grundläggande språkliga färdigheter: Kommentarmaterial. Läsa*. Liber.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- SOU 2016:59. (u.å.). *På goda grunder – en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik—Regeringen.se*. Hämtad 16 september 2019, från

<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 360–407.

Svensson, H., & Winner, A. (2010). *En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet—Utfall och pedagogiska konsekvenser*. <http://muep.mau.se/handle/2043/10645>

Swärd, A.-K. (2008). *Att säkerställa skriftspråklighet genom medveten arrangering: Wittingmetodens tillämpning i några olika lärandemiljöer*. Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Taube, K., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*.

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-88780>

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive Remedial Instruction for Children with Severe Reading Disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33–58.

Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364–370. <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.1037/0022-0663.84.3.364>

Tornéus, M. (1983). *Rim eller reson: Språklig medvetenhet och läsning : studier av metafonologiska färdighetens betydelse för läs- och skrivinlärning*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-68322>

Treiman, R., & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. I S. A. Brady & D. P. Shankweiler (Red.), *Phonological processes in literacy* (s. 67–83). Lawrence Erlbaum Associates.

Uppföljning av språkintröskning (469; s. 96). (2018). Skolverket.

Vallin, M., & Riad, T. (2020). *Läs- och uttalsprotokoll. Resursmaterial för den vidgade uttalsundervisningen*. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

Walter, H. C. (2003). *Reading in a second language*. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420>

Wedin, Å., Rosén, J., Rasti, S., & Hennius, S. (2016). *Grundläggande litteracitet: Att undervisa vuxna med svenska som andraspråk*. Skolverket.

Wendick.se. (u.å.). Wendickmodellen. Hämtad 17 september 2019, från <https://www.wendick.se/>

Wirengren, I. (2013). *Specialpedagogiskt perspektiv på SFI* (s. 41).

Witting, M. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Ekelunds Förlag.

Witting, M. (2009). *Wittingmetodens terminologi: Metodsammanfattning, ordförklaringar och litteraturpresentation*. Verti.

Witting, M., & Hjalme, A. (1987). *Lärarens frihet att välja metod—Finns den?* (Vol. 23).

Wolff, U. (2017). *Fonologisk medvetenhet* [Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola åk F–3 Modul: Tidig läsundervisning]. Skolverket.

Wolff, U., & Gustafsson, J.-E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108–117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.003>

Yoncheva, Y. N., Wise, J., & McCandliss, B. (2015). Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, 145–146, 23–33. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.04.001>