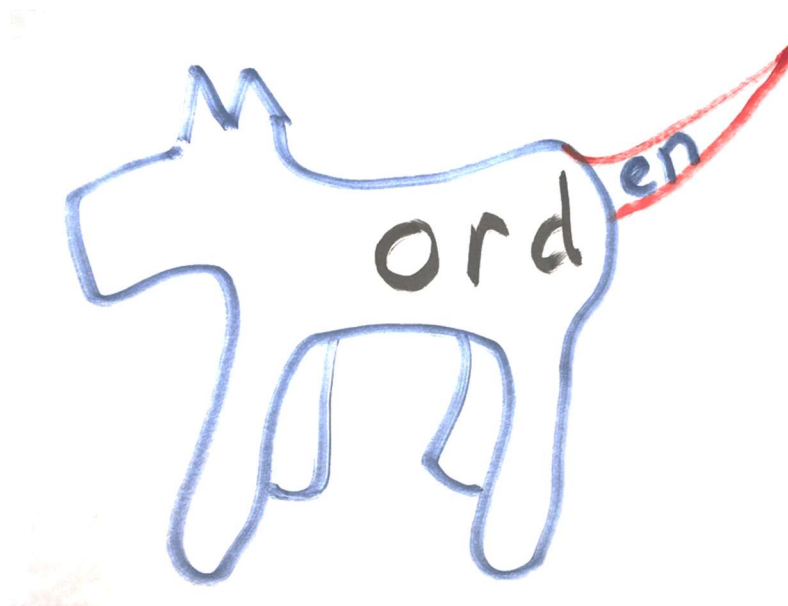


# Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintröduktion

Paula Grossman & Tomas Riad



Hänvisning till detta dokument:

Grossman, Paula & Tomas Riad. 2020. *Latinisering – diagnostisering och intervention i sva på språkintröduktion*. Prosodia och Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.

<b>1</b>	<b>INLEDNING</b> .....	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
<b>3</b>	<b>LATINISERING</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>DIAGNOSTISERING AV LATINISERINGSBEHOV</b> .....	<b>9</b>
4.1	DET DIAGNOSTISKA TESTETS DELAR.....	10
<b>5</b>	<b>INTERVENTION MED LATINISERINGSUNDERVISNING</b> .....	<b>11</b>
5.1	LATINISERINGSUNDERVISNINGENS RAMAR .....	11
5.1.1	<i>Det fysiska rummet</i> .....	12
5.1.2	<i>Material</i> .....	13
5.1.3	<i>Aktiviteter</i> .....	13
5.1.4	<i>Symboler och bilder</i> .....	13
5.1.5	<i>Gruppdynamik</i> .....	14
5.1.6	<i>Struktur och förväntningar</i> .....	14
5.1.7	<i>Återkoppling</i> .....	15
5.2	LATINISERINGENS FONOLOGISKA OCH MORFOLOGISKA DELMOMENT.....	15
5.2.1	<i>Fonologisk medvetenhet</i> .....	15
5.2.2	<i>Fem korta basvokaler – &lt;a, e/ä, i, o/å, y&gt;</i> .....	16
5.2.3	<i>Förlängning av konsonantljud och nya konsonanter</i> .....	17
5.2.4	<i>Centrala morfologiska mönster, successiv utökning under kursens gång</i> .....	17
5.2.5	<i>Ång-ljudet, [ŋ]</i> .....	18
5.2.6	<i>Initiala konsonantkluster (KKVĶ, KKKVĶ)</i> .....	18
5.2.7	<i>Kort vokal följt av konsonantkluster (KVĶK, KVĶKK)</i> .....	19
5.2.8	<i>Sex långa vokaler – &lt;a, ä, e, i, å, y&gt;</i> .....	19
5.2.9	<i>Kontrasten mellan lång och kort: VĶ/KVĶ och VĶ/KVĶ</i> .....	20
5.2.10	<i>Frasbetoning och viss satsbetoning</i> .....	20
<b>6</b>	<b>EFTERTESTET</b> .....	<b>21</b>
<b>7</b>	<b>RESULTAT OCH DISKUSSION</b> .....	<b>22</b>
<b>8</b>	<b>UTVÄRDERINGAR</b> .....	<b>27</b>
8.1	TVÅ LÄRARE.....	27
8.2	ÅTTA ELEVER .....	28
8.2.1	<i>Vad har eleverna lärt sig?</i> .....	28
8.2.2	<i>Vad har eleverna särskilt uppskattat med undervisningens struktur?</i> .....	29
8.2.3	<i>Hur har eleverna arbetat utanför lektionerna?</i> .....	29
<b>9</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>30</b>
	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>30</b>
	<b>OM FÖRFATTARNA</b> .....	<b>34</b>

# 1 Inledning<sup>1</sup>

Nyanlända i Sverige står inför den stora uppgiften att lära sig ett nytt språk, så gott som alltid från grunden. I arbetet med att lära sig svenska ingår stora delar av svenskans struktur och ett ansevärt ordförråd som uppenbara inslag. Bland färdigheterna ingår vidare att man utvecklar ett funktionellt uttal, en god läs- och hörförståelse på det nya språket och förmågan att skriva väl på svenska. Även om uppgiften som helhet är omfattande är den inte omöjlig för någon, i princip. Men det tar lång tid att lära sig ett nytt språk (Thomas & Collier 1997, Cummins 2017). Uppgiftens omfattning och komplexitet innebär att det finns risk att elever inte hinner uppnå den önskvärda utbildningsgraden på den tid som står till buds i varje enskilt fall. Det är därför väsentligt att språkundervisningen i det svenska utbildningssystemet kontinuerligt utvecklas i ljuset av ny forskning och goda erfarenheter. I det arbetet ingår att bättre förstå de olika momenten i den språkliga inlärningsprocessen och hur dessa moment förhåller sig till den övriga utbildning som eleverna genomgår.

I denna artikel riktar vi uppmärksamheten mot en delprocess i inläringen av svenska som andraspråk, den så kallade *latiniseringen*, som specifikt gäller förmågan att läsavkoda på svenska, men som mer generellt inbegriper alla de fyra färdigheterna läsa, skriva, tala, lyssna, på kodnivån. Latiniseringsundervisning riktar sig till inlärare som redan är läskunniga på sitt modersmål eller annat språk, även om det finns stor variation på individnivå. Vi menar att latinisering som process behöver uppmärksammas mer i det svenska utbildningssystemet och att man behöver dra systematiska pedagogiska konsekvenser av behovet att latiniseringsundervisning.

Artikeln baseras på en intervention som gjordes i en mellansvensk gymnasieskola där latiniseringsbehovet först undersöktes med ett diagnostiskt prov i en grupp nyanlända elever som gick på introduktionsprogrammet språkintrödn. Därefter genomfördes latiniseringsundervisning för de elever som bedömdes behöva det, varefter ett eftertest gjordes liksom en utvärdering av resultaten. Vårt syfte med denna artikel är att ge en tydlig bild av vad latinisering innebär och vad för slags insatser som kan behövas i skolan för att möta de latiniseringsbehov som föreligger bland många nyanlända elever. Den beskrivning av latiniseringsundervisningen som ges här grundar sig på

---

<sup>1</sup> Författarna vill tacka Johan Ingildsen-Olsson, Kenneth Hyltenstam och Maria Lim Falk för kommentarer, råd och stöd.

erfarenheter och observationer både från den undervisande läraren och en auskultande forskare.

## 2 Bakgrund

Utvecklingsprojektet *Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever (Intensivsvenska 2016–2020)* har genomfört utvecklingsarbete inriktat mot introduktionsprogrammet språkintröduktion. Huvudmålet var att öka likvärdigheten och måluppfyllelsen genom att utveckla en strukturerad modell för stöttning för utbildningen där kursmålen konkretiseras för varje ämne och för varje ämnesområde, ner till veckonivå (se vidare [www.intensivsvenska.se](http://www.intensivsvenska.se)).<sup>2</sup>

Forskare från projektet var närvarande i skolpraktiken varje dag under två läsår för att fånga upp lärarnas reflektioner och dokumentera delar av undervisningen, i de flesta ämnena. På en av projektskolorna framkom att en grupp elever tycktes ha stagnerat i sin utveckling, trots att de varit i Sverige mellan 2 och 4 år och gått i skolan under denna tid. Eleverna verkade alltså inte tillgodogöra sig undervisningen i någon större utsträckning. Detta var naturligtvis bekymmersamt och man misstänkte att några elever borde utredas för specifika lässvårigheter eller att de skulle behöva en specialinsats av något annat slag. I samband med projektets ordförrådssatsning gjordes ordtester varje vecka och det visade sig då att vissa elever å ena sidan var duktiga på att memorera ord för diktamen, å andra sidan ofta hade en påfallande oklar uppfattning om vad orden betydde (Lim Falk m.fl. 2020). Det senare blev tydligt i den betydelseinriktade delen av testet, som är ett lucktest baserat på den text man läst och diskuterat under veckan. Det var anmärkningsvärt att några elever inte hade tillgodogjort sig ordbetydelsen. Eftersom resultaten vid diktamen samtidigt kunde vara så goda kunde man utgå ifrån att eleverna ändå hade arbetat med de ord de skulle lära sig under veckan.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Projektet ingick i Wallenbergstiftelsernas satsning *Utbildning för ökad integration* som genomförs i samarbete med Ingenjörsvetenskapsakademien, Vetenskapsakademien och Svenska Akademien. Svenska Akademien var huvudman för *Intensivsvenska*.

<sup>3</sup> Det kunde innebära att man skrivit orden på ordkort, översatt dem till sitt modersmål och därefter repeterat dem.

Projektmedlemmar och lärare på skolan diskuterade vad som kunde vara orsaken till denna diskrepans mellan den memorerade formen och den, vad det verkade, bristande förståelsen för ordets betydelse och kontext. Tanken kom upp att det skulle kunna ha med elevernas memorering av orden som sådan att göra och det framstod som en möjlig hypotes att eleverna i fråga inte hade utvecklat sin läsning på svenska tillräckligt, i teknisk bemärkelse, det vill säga att de inte kunde läsavkoda väl. Det skulle kunna förklara varför de å ena sidan kunde vara duktiga på att memorera skrivna ord, å andra sidan inte tycktes kunna stadigt koppla på betydelsekomponenten till dessa ord och använda den i förståelsen av löpande text. Det är välkänt från forskning om läsinlärning att god alfabetisk-fonologisk avkodning är en förutsättning för att man ska utveckla ortografisk-morfemisk läsning, den högre nivån i läsavkodningen där den ortografiska representationen knyts direkt till ordets betydelse (Ehri 2005, Castles, Rastle, & Nation 2018, m.fl.). Det är först när läsningen fungerar hyggligt på den ortografisk-morfemiska nivån som energi frigörs från avkodningen så att uppmärksamheten kan riktas mot betydelseinnehållet och läsförståelsen (Elbro 2004, Westlund 2009).

I samma veva som dessa tankar hade väckts fick *Intensivsvenska* kontakt med Paula Grossman som utvecklat latiniseringsundervisning inom ramen för den så kallade Prosodiametoden för uttalsundervisning ([www.prosodia.se](http://www.prosodia.se)), och som också myntat begreppet *latinisering* i denna betydelse.<sup>4</sup> Latiniseringsundervisningen syftar till att bibringa elever i svenska som andraspråk färdigheter i läsavkodning med en metod som kombinerar träning i uttal och fonologisk medvetenhet. Grossmans metod skulle kunna ge svar på dels hur det stod till med elevernas avkodningsförmåga, dels erbjuda möjligheten att utveckla den systematiskt. Projektet bestämde sig för att organisera en intervention, bestående av diagnostisering, undervisning och eftertestning, under Grossmans ledning, följt av en utvärdering med elever och lärare.

### 3 Latinisering

Latinisering kan definieras som den process som en inlärare av svenska som andraspråk har genomgått när han eller hon tillägnat sig och kan använda de centrala fonologiska, morfologiska och ortografiska kategorierna som är utmärkande för

---

<sup>4</sup> Användningen här ska inte förväxlas med *romanisering* eller *transkription/translitterering* med latinskt alfabet som ibland också kallas för *latinisering*.

svenska. I denna process ingår dels insikter i de viktigaste systematiska kopplingarna mellan svenskans ljud- och skriftsystem, dels en medvetenhet om hur talapparaten används för att producera de olika fonologiska kategorierna, dels en viss uppfattning om hur det egna modersmålet kontrasterar med svenskan. Interventionen som beskrivs nedan bestod av en relativt intensiv kurs med fokus på den initiala latiniseringen. Efter en kurs av detta slag förväntas eleverna kunna vidareutveckla sin läsfärdighet med återstående ljud och bokstäver och med uppövat av ortografisk läsning. Detta förutsätter att lästräning och uttalsundervisning ingår i den fortsatta utbildningen.

Tillägnet av det nya språkets ljudsystem är helt centralt för att man ska lära sig läsa väl på det nya språket. Man kan med andra ord säga att erövrandet av läsavkodning på ett nytt språk som skrivs med alfabetiskt skriftsystem i huvudsak är en fråga om att tillägna sig det nya språkets ljudsystem (snarare än specifikt dess skriftsystem). Termen *latinisering* kan visserligen leda tanken till det latinska *skriftsystemet* men det är alltså i huvudsak *ljudsystemet* som är den stora inlärningsuppgiften. I den latiniseringsundervisning som beskrivs nedan görs en medveten och systematisk sammankoppling mellan ljudsystemet och läsningen. Inläraren utvecklar färdigheter vad gäller läsavkodning och höravkodning parallellt. Färdigheterna på kodnivå är en förutsättning för att läsandet ska kunna automatiseras och energi frigöras för läsförståelse och hörförståelse (Elbro 2004:36). Det finns ingen anledning att tro att detta skulle vara annorlunda vid läsning på andraspråket än på förstaspråket.

Kunskapen om den nära kopplingen mellan behärskning av ljudsystemet och förmåga till läsavkodning är inte tillräckligt spridd, varken i utbildningssystemet för lärare i svenska som andraspråk eller i undervisningen av nyanlända. Ett tecken på detta är att momenten *uttal* och *läsning* genomgående behandlas separat från varandra i kursplaner och andra styrdokument. Uttalsmomentet brukar motiveras av att man behöver ett funktionellt uttal på svenska och man avser då närmast *artikulation* i relativt snäv bemärkelse och dess betydelse för att göra sig förstådd (Skolverket 2011:274, Fridfors 2018). Läromedel riktade mot uttalsundervisning är också tydligt inriktade på (i huvudsak) artikulation. De fonologiska *distinktionerna* är då snarast ett sekundärt mål.

Omvänt tenderar läsundervisningen för nyanlända att vara inriktad på *läsförståelse*, i likhet med nästan all läsning i skolan. Det är egentligen bara i lågstadiet, i specialpedagogiken och i alfabetiseringsundervisningen som läsundervisningen tydligt riktas mot kodnivå, i samband med att eleverna dels ska ”knäcka koden”, det vill

säga lära sig läsavkoda (alfabetiskt och ortografiskt), dels öva upp visst flyt i läsningen. Därefter övergår fokus snabbt till innehållsläsning, således läsförståelse. En nyanländ inlärare som är litterat på sitt modersmål konfronteras från början med svenska texter där den primära pedagogiska idén utgår från att man ska förstå innehållet.

Dock missar man lätt det faktum att just kodnivån på det nya språket innebär initiala hinder för många nyanlända. Till skillnad från de unga modersmålläsarna har hindren för inlärare av svenska som andraspråk framförallt med språkets ljudsystem att göra, och ibland också med skriftsystemet. Ljudsystemet är nytt för inläraren vilket skapar svårigheter vid läsavkodningen. Det innebär att det för en del elever finns ett behov av grundläggande träning i läsavkodning där man lägger fokus på de fonologiska distinktionerna och hur de är kopplade till regelbunden stavning.

Träningen innehåller moment där läs- och hörförståelse kopplas bort för att sätta fullt fokus på läs- och höravkodning.<sup>5</sup> Även om det går att hitta många metodiska och pedagogiska kontaktytor mellan läsinlärning för barn som lär sig läsa på sitt modersmål och läsinlärning för vuxna som lär sig läsa på ett nytt språk så finns det en avgörande skillnad, nämligen att de infödda barnen *redan besitter det svenska fonologiska systemet* när de lär sig läsa svenska. Det gör inte de nyanlända när *de* lär sig läsa svenska. Därför behöver systematiskt arbete med ljudstrukturen ingå som en del av läsavkodningsträningen för denna målgrupp. Latiniseringsundervisningen är alltså riktad specifikt mot andraspråksinlärare och ur denna anpassning följer skillnaderna gentemot andra metoder för grundläggande läsinlärning.

Latiniseringen är vidare anpassad till inlärare som redan lärt sig läsa på sitt modersmål eller annat språk.<sup>6</sup> Läskunnighet på modersmålet är sannolikt till viss hjälp när man lär sig läsa på ett nytt språk, men läskunnighet som avgränsad kompetens innehåller ju inte det nya språkets fonologiska system, vilket man hursomhelst måste tillägna sig.

---

<sup>5</sup> Denna pedagogiska tanke är framträdande också vid lästräning för barn och ungdomar med dyslexi och andra typer av lässvårigheter, se t.ex. Wittingmetoden (Witting 2005, 2009), Rydaholmsmetoden (rydaholmsmetoden.se, Svensson & Winner 2010, Aldrin & Persson 2011), Bravkodmetoden (Görling & Philip 2012), Wendickmodellen (Wendick.se) och LegiLexi (legilexi.org). Se vidare diskussion i Westlund (2017:131ff.) och Riad & Lim Falk (2020).

<sup>6</sup> Här görs en gränsdragning mot *alfabetisering*, av praktiska skäl. Vid alfabetisering besitter den typiska målgruppen endast rudimentär litteracitet (Franker 2004, Franker & Skeppstedt 2007, Skolverket 2016). Flera av grundprinciperna för latinisering kan också appliceras vid alfabetisering.

Därefter tillkommer en ansenlig arbetsinsats med att utveckla läsningen mot automatisering. Automatiseringen är direkt relaterat till utvecklandet av ortografiska representationer för orden i ordförrådet, som tillsammans med avkodningsförmågan bildar fundamentet för läsförmåga och framgång i skolan.<sup>7</sup>

Hos en del inlärare utvecklas, mer eller mindre spontant, en representation av det nya språkets fonologiska kategorier och distinktioner under den första tiden i Sverige. Kopplingen till regelbunden stavning sker då närmast omärkligt. Dessa inlärare blir implicit latiniserade. För andra inlärare krävs explicit arbete, eller betydligt längre tid, för att de fonologiska kategorierna ska komma på plats. Om man inte ägnar kraft åt detta arbete tidigt riskerar en del inlärare bli hämmade i sin utveckling i skolan och i andra sammanhang där läsning och hörförståelse är väsentliga inslag.

Latiniseringsundervisningen tar fasta på utmärkande egenskaper i svenskans fonologi och morfologi (se avsnitt 5.2). Dessa egenskaper är 1) det stora antalet vokalfonem, 2) förekomsten av en längddistinktion hos både vokaler och konsonanter, 3) det faktum att betoning på svenska i huvudsak uttrycks som fonetisk längd, och 4) att denna längd alltid är komplementär, det vill säga ligger antingen på vokalen eller på en efterföljande konsonant.<sup>8</sup> Vidare är 5) förekomsten av relativt komplexa konsonantkluster utmärkande för svenska (liksom för andra germanska språk). 6) Avledning och böjning sker huvudsakligen med hjälp av suffix, vilka uppträder på alla de viktiga ordklasserna och vilka bildar en karakteristisk rytmisk profil tillsammans med rötterna. Slutligen har dessa fonologiska och morfologiska egenskaper 7) en relativt systematisk koppling till bokstäver och stavning i svenskan, jämfört med till exempel engelska, och vidare med språk som har helt andra skriftsystem.

Sammantaget utgör dessa element den stora stötestenen för en god utveckling av uttal, läs- och höravkodning, och tal- och skrivkodning, för en stor mängd inlärare. Latiniseringsundervisningen är således riktad mot dessa för många inlärare

---

<sup>7</sup> Catherine Walter (2003) uttrycker det så här: "Reading in a second language calls for fast, automatic word decoding and access to the mental lexicon (dictionary); this means working on building speed and fluency and on learning to recognise at least 10,000 words in the new language."

<sup>8</sup> Den komplementära längden är fonetiskt tydligast i mellansvenska och nordsvenska varieteter, medan den är mindre framträdande i sydsvenska (Schaeffler 2005). Längd signaleras dock i skriftsystemet med bl.a. dubbelteckning av konsonanter, vilket motiverar uppmärksamhet på detta prosodiska drag också i de varieteter där det inte är så fonetiskt tydligt.



gemensamma utmaningarna. Naturligtvis kan inlärnarnas förstaspråk vara till hjälp i vissa avseenden, men i andra också till stjälp. Kunskap om elevernas förstaspråk är betydelsefull för undervisningen eftersom det finns specifika anpassningar att göra utifrån språkgrupp.<sup>9</sup>

## 4 Diagnostisering av latiniseringsbehov

Såväl före som efter själva interventionen genomfördes testning med eleverna i de klasser som ingick i projektets utvecklingsarbete. Nedan hänvisar vi till det första testet som det *diagnostiska testet*. Det andra testet kallar vi för *eftertestet* och vi återkommer till det i avsnitt 6.

Diagnostiseringen gjordes med Grossmans latiniseringstest som utformats för en målgrupp som har grundläggande läs- och skrivfärdighet på det egna språket och som haft viss exponering för det latinska alfabetet.<sup>10</sup> Målet med det diagnostiska testet är att fastställa om eleverna är tillräckligt latiniserade på svenska för att med behållning kunna följa den ordinarie nybörjarundervisningen eller om de behöver särskilt initialt stöd med latinisering.

Det diagnostiska testet genomförs i grupp och tar ungefär en timme. Eleverna får var sitt testhäfte, där de antingen ska markera ljud/ord eller skriva enstaka bokstäver eller hela ord utifrån det de hör läraren säga. Det finns också moment riktade direkt mot det latinska alfabetets bokstavstecken och vana vid handskrivning.

Det diagnostiska testet rättas, poängsätts och kontrolleras sedan enligt en mall. För varje elev upprättas ett individuellt resultatdokument, en profil, ur vilket framgår elevens styrkor och brister vad gäller latinisering. Ibland kan inkonsekvenser och andra fenomen i resultaten på det diagnostiska testet signalera att det föreligger andra svårigheter än just ett latiniseringsbehov hos eleven. Exempel på sådana svårigheter kan vara nedsatt hörsel eller syn, trauma eller mental funktionsnedsättning. Elever med sådan problematik behöver utredas individuellt med relevanta metoder.

---

<sup>9</sup> Det är t.ex. särskilt relevant att träna distinktionen mellan /p/ och /b/ för talare med arabiska som förstaspråk, eller konsonantkluster för talare med t.ex. kinesiska eller thailändska som förstaspråk.

<sup>10</sup> Elever som inte behärskar mer än rudimentär läsning på det egna modersmålet behöver i första hand alfabetiseringsundervisning.

Det diagnostiska testet genomfördes i januari 2018 med 33 elever på en mellansvensk gymnasieskola. Baserat på testresultaten bildades två latiniseringsgrupper, där en grupp bedömdes klara grundläggande latinisering på ca 20 heltimmar (*Latin Light*, LL, 11 elever) och en grupp bedömdes behöva ca 25–28 heltimmars undervisning (*Latin*, L, 9 elever). Tre av de nio eleverna i *Latin*-gruppen bedömdes behöva vidare utredning, bortom latiniseringsdiagnosen, för att undersöka i vilken grad de kunde läsa och skriva på sitt eget språk. Någon sådan vidare utredning gjordes inte inom ramen för denna intervention och eleverna deltog i *Latin*-gruppens undervisning. Av de 11 diagnostiserade eleverna i *Latin Light*-gruppen var det endast 7 som började kursen. En otestad elev tillkom. Kursen fullföljdes av 6 elever, som också gjorde eftertestet. I L-gruppen började 8 elever och därefter tillkom en elev. Av dessa fullföljde 6 elever, varav 5 gjorde eftertestet.

#### 4.1 Det diagnostiska testets delar

Det diagnostiska testet innehåller sex delar som undersöker olika moment i den fonologiska och ortografiska kompetensen. Testledaren läser varje ord två gånger varefter eleverna stryker under eller fyller i efterfrågad egenskap. Testformen är huvudsakligen höravkodning och avlyssningskrivning av ljud och ord som läraren läser upp för hela gruppen. Nedan följer en genomgång av de moment som testades inför interventionen.

1. Identifiering av fyra av de korta s.k. basvokalerna ([a], [ɛ], [i], [ɔ]) via deras grafem (<a>, <e/ä>, <i>, <o/å>). I ett testmoment stryker eleven under ett av två skrivna ord (*bett/bitt*). I ett annat ska eleven fylla i vokaler i luckor i ord (*s\_\_ll*), vilket undersöker hur väl eleven känner till enskilda vokalgrafem och deras koppling till ljudtyper. Detta framgår om eleven utelämnar vokaler eller gissar.
2. Identifiering av ett urval konsonantljud som ofta saknas i elevernas modersmål. Arabisktalande elever har till exempel ofta svårt att skilja på /p/ och /b/ (t.ex. *pill/bill*) i svenska. I testdelen undersöks också kontrasten /k/ och /g/ (t.ex. *klass/glass*) respektive /f/ och /v/ (t.ex. *fett/vett*). Eleverna ska här stryka under det ord som testledaren läser. Elevens säkerhet vad gäller uppfattning av stämton framgår.
3. Uppfattning och kodning av de vanligaste konsonantklustren i svenska. I denna testdel ska eleven fylla i luckor där två eller tre konsonanter saknas, det vill säga kluster som *-st*, *tr-*, *-rk*, *-nd*, *str-*.

4. Avlyssningskrivning av okända men enkla, hela ord (max tre stavelser) som innehåller olika egenskaper från de ovanstående testdelarna.

5. Bekantskap med kontrasten mellan stor och liten bokstav. I denna testdel är versalerna förtryckta och eleven ska fylla i gemenerna för varje bokstav. Skillnaden mellan versal och gemen föreligger inte i andra skriftsystem på samma självklara sätt som i det latinska alfabetet.

6. Grad av handskrivningsvana. I denna uppgift ska eleverna skriva av två förtryckta texter på några få rader. Den första gäller ren avskrift. Testledaren ser i detta moment om uppgiften tar lång tid och om skrivandet framstår som smidigt eller mödosamt. För den som är snabb finns en andra text med bara gemener och utan skiljetecken. Den ska skrivas av och förses med versaler och skiljetecken på lämpliga ställen.

Latiniseringsundervisningen tränar de mest centrala egenskaperna i svenskans fonologi och morfologi i relation till ortografin, vilka beskrivs härnäst i avsnitt 5.1 och 5.2.

## 5 Intervention med latiniseringsundervisning

Interventionen genomfördes under tolv veckor under vårterminen 2018, i två grupper. Paula Grossmans undervisning gavs med två träffar per vecka och grupp. Lektionerna varade i genomsnitt 45 minuter. Sammanlagt genomfördes 22 undervisningspass i varje elevgrupp. Två ordinarie lärare på skolan auskulterade undervisningen i olika omgångar. Vid varje undervisningstillfälle var också minst en forskare från *Intensivsvenska* närvarande, oftast Tomas Riad.

### 5.1 Latiniseringsundervisningens ramar

Latiniseringsundervisningen bedrevs med den s.k. Prosodiametoden för uttalsundervisning ([www.prosodia.se](http://www.prosodia.se)). Metoden har utvecklats av Paula Grossman för att anpassa och effektivisera uttalsundervisningen på sfi och bygger på andraspråksforskningen i Sverige. Ett huvudresultat inom området artikulation och perception av uttal har varit att den prosodiska kvantiteten (ljudlängden) har mycket stor betydelse, både för ett generellt gott uttal av svenska och för perceptionen av det som sägs (Bannert 1986, 1990). Prosodins betydelse i undervisningen har slagit igenom i tongivande läromedel (Kjellin 1978, 2002, Littman Persson 2006, Grossman 2007, Fridfors 2018, Thorén 2019) och fått vidare stöd i senare tids forskning (Thorén 2008). Även om medvetenheten om prosodins betydelse numera är utbredd

bland dem som undervisar i uttal, så är metodiken fortfarande underutvecklad, möjligen beroende på att uppgiften tenderar att definieras alltför mycket som en fråga om artikulation och alltför lite som en fråga om kognitivt bestående av fonologiska kategorier.

Prosodiametoden tar fasta på det som identifieras som den absolut största svårigheten för de flesta inlärarna, nämligen dels att kunna åstadkomma långa vokaler och konsonanter, dels att kunna kontrastera dem mot de korta ljuden. En rad tekniker används för att systematiskt träna inlärarna i att producera långa språkljud och att sedan hantera växlingen mellan långa och korta ljud i sekvenser av olika längd. En av de huvudsakliga teknikerna kopplar uttalet av enskilda fonem, fonemsekvenser, ord och längre utsagor till kroppsliga rörelser. Undervisning med denna metod aktiverar inläraren visuellt, auditivt och kinestetiskt. Den har hämtat drag från en rad pedagogiker som på olika sätt söker maximera inläringen (Gardner 1985, Lozanov & Gateva 1988, Gattegno 1972, Krashen & Terrell 1988, Asher 1977).

Latiniseringsundervisningen har utvecklats ur Prosodiametoden. I latiniseringsundervisningen ligger fokus inte enbart på grundläggande prosodi utan också på fonologisk medvetenhet, urskiljande av fonematiska kontraster hos de korta, mest frekventa vokalerna (här kallade basvokaler), på grundläggande morfologi och på kopplingar till ortografin.

Nedan beskrivs först de yttre ramarna för undervisningen i sju punkter (i stor utsträckning generella för Prosodiametoden). I avsnitt 5.2 följer en beskrivning av latiniseringsundervisningens innehåll.

### **5.1.1 Det fysiska rummet**

Eleverna placeras i en halvcirkel utan bord nära läraren, vilket skapar ett gemensamt fokus och hjälper koncentrationen. Placeringen möjliggör också att eleverna lätt kan omgrupperas, ställa sig upp, röra sig mellan varandra, gå fram till tavlan samt utföra rörelser som förstärker inläringen av fonemen och de prosodiska dragen.

I undervisningen används en projektor riktad direkt mot vita tavlan, något som är funktionellt i en rad olika aktiviteter. Både läraren och elever kan då läsa, stryka under eller fylla i med whiteboardpenna. På den skola där interventionen genomfördes användes en overheadprojektor för detta syfte.

### 5.1.2 Material

Det huvudsakliga materialet består av en serie läslistor med ord dels för läsavkodning i klassrummet, dels för läxor. Inledningsvis domineras listorna av nonsensord (nonord), det vill säga ord som är stavade i enlighet med svenskans stavningsregler men som inte råkar finnas i språket. Poängen med att använda nonsensord är att betydelsen kopplas bort, vilket nödgår eleven att använda sin alfabetisk-fonologiska avkodningsförmåga (bottom-up) som är i fokus vid latiniseringen (om den pedagogiska användningen av nonsensord, se t.ex. Witting 2009:11, Lundberg & Herrlin 2014:46). Användning av nonsensord blockerar således effektivt olika former av gissningar baserade på ord som eleven har i sitt ordförråd (top-down). Nonsensorden kan användas både för läsavkodning och höravkodning. Nonsensord gör det dessutom enkelt att skapa övningsmaterial som varierar i små steg med ett begränsat antal ljud och bokstäver (t.ex. *iss, tiss, tissa, tisse, tissi*). Efter hand införs riktiga ord mer och mer. Bruket av riktiga ord är självklart när det kommer till träning av fraser och satsprosodi.

### 5.1.3 Aktiviteter

Aktiviteterna är varierade och korta (3–6 minuter), bytena mellan dem snabba. Aktivitetstyperna är *lyssna, läsavkoda, uttala, höravkoda* och *skriva*. Aktiviteter riktade mot läsavkodning och uttal av det lästa står i fokus och går alltså i varandra som helt integrerade delar av ett och samma undervisningsprogram. Det höga tempot och de omväxlande momenten gör att eleverna upplever att undervisningen är rolig, motiverande, faktiskt också lättsam (se avsnitt 8.2), trots att den i själva verket är högintensiv och koncentrationskrävande.

Eleverna är också fysiskt aktiva. Vokalljud, konsonantljud och längd/betoning kopplas till bestämda rörelser. Basvokalerna åtföljs av armrörelser, klusiler av upp-på-tå-rörelser och kvantitet i ordbetoning eller betoning i korta satser av exempelvis simrörelser. Rörelserna underlättar för inläraren att både realisera ljuden korrekt och att minnas dem. Eleverna är också aktiva genom att peka, att ibland gå fram och skriva på tavlan och att någon gång under lektionspasset ställa sig upp och göra sträckningsrörelser.

### 5.1.4 Symboler och bilder

Bokstäver och helt utskrivna ord introduceras successivt. I början ersätts bokstäver, särskilt vokalerna, av andra symboler. Exempelvis åtföljs varje basvokal av en bestämd kroppsrörelse, och i sekvenser av ljud markeras vokalerna med ett blått streck

och konsonanterna med ett grönt. I böjda och avledda ord symboliseras rotmorfemet visuellt av en hund och suffixet av dess svans.

### 5.1.5 Gruppdynamik

Undervisningen innehåller till största delen aktiviteter som utförs i grupp. Uttalsmomenten och läsavkodningen sker gemensamt i kör.<sup>11</sup> Det gör att den enskilda eleven vågar pröva sitt uttal och också att lyssna in de andra och rätta sig efter dem. Att framträda individuellt med att läsa eller skriva inför gruppen är till en början frivilligt. Detta är viktigt för att skapa ett gott inlärningsklimat där eleven känner sig trygg. Det är viktigt att eleverna följs åt och de uppmuntras att hjälpa varandra i utvecklingen. Det betyder också att undervisningen inte kan bli alltför individualiserad. Den huvudsakliga nivåanpassningen sker om möjligt i förväg genom diagnostiseringen vid kursstart.

### 5.1.6 Struktur och förväntningar

Latiniseringsundervisningen är strukturerad och utpräglad färdighetsinriktad. Eleverna förutsätts inte kunna något som man inte gått igenom tidigare i undervisningen eller som de inte klarat i diagnostiseringen. Detta ger också läraren förutsättningar att försäkra sig om att eleverna förstår vad varje enskilt moment går ut på. Läraren kan därmed lägga ribban precis ovanför den aktuella kunskapsnivån.

Undervisningen är strukturerad på en rad sätt: efter presentationen av innehållet, genom hur lektionstiden utnyttjas, genom att eleverna vet i vilken ordning lektionsmomenten kommer, genom att de får väl avvägda läxor som repeterar det man gått igenom. Eleverna vet att de måste tillgodogöra sig innehållet i varje lektionsmoment för att klara det efterföljande och att läraren inte kommer att gå vidare utan att säkerställa att de förstått och någorlunda klarat varje steg. De strukturella förutsättningarna är essentiella för att eleverna ska göra framsteg (Creemers 1994:86f.).

Läraren signalerar tydligt att hon kommer att hjälpa eleven att göra framsteg men också att hon förväntar sig framsteg. Förväntningarna blir tydliga bland annat genom att varje elev, när gruppen är mogen för det, får läsa högt ur läslistorna i tur och

---

<sup>11</sup> Observera att det inte är fråga om *eftersägning* i kör (ett annars populärt moment i uttalsundervisning) utan just *läsavkodning* i kör.

ordning. Förväntningarna blir också tydliga genom läslistor som eleverna ska arbeta med 5–10 minuter dagligen. Inför den individuella läsningen har eleverna förberetts så att de har god möjlighet att klara det väl. Samtidigt blir det tydligt att den elev som inte gör läxan ordentligt eller som missar en lektion riskerar att komma på efterkälken.

### 5.1.7 Återkoppling

Eleverna får kontinuerlig och direkt återkoppling på sina framsteg som en integrerad del av undervisningen (Hattie 2012:157f.). Återkoppling ges dels genom att lärarens korrigerande interventioner är tydliga och omedelbara, dels genom att eleverna lyssnar in de andra i gruppen och korrigerar sig själva, dels genom återkommande uppföljningstest. Dessa test är korta och oftast i form av avlyssningskrivning, som eleven rättar själv direkt efter genomförandet. Eleven ser därmed omedelbart hur väl han eller hon klarat just detta inlärningsmoment. Läraren kan samtidigt gå runt och se om det finns anledning att repetera vissa delar.

## 5.2 Latiniseringens fonologiska och morfologiska delmoment

Den genomförda interventionen på gymnasieskolan omfattade vad som kan kallas *grundläggande latinisering* (momenten 1–7 nedan). Båda grupperna ägnade huvuddelen av undervisningstiden åt dessa moment. I den mer avancerade gruppen (*Latin Light*) fick man också en ordentlig start med de långa vokalerna och kom därtill igång med frasbetoning (momenten 8–9/10 nedan). De tio delar av den centrala fonologin och morfologin som listas nedan tränas på olika sätt med korta aktiviteter, som varvas med varandra. Listan nedan ger en uppfattning om den generella ordning i vilken de fonologiska momenten introduceras.

### 5.2.1 Fonologisk medvetenhet

Det är välkänt att fonologisk medvetenhet är en av nycklarna till läsinlärning för barn (Lundberg, Olofsson & Wall 1980, Westlund 2017:123). Samma sak gäller vuxna inlärare, självklart vid alfabetisering, men också vid latinisering. Förmåga att läsa på ett språk garanterar inte full fonologisk medvetenhet på ett annat språk. I viss mån tycks den fonologiska medvetenheten behöva aktualiseras vid inlärning av ett nytt språk, allrahelst om det skrivs med annat skriftsystem än modersmålet. Många elever behöver således träna upp sin medvetenhet om att talsekvenser kan delas upp i enskilda ljud och vilka dessa enskilda ljud är. Man behöver vidare inse att dessa ljud kan ligga mycket nära varandra och att det finns systematiska sätt att skilja ljuden från varandra: fonematiskt, artikulatoriskt och akustiskt. Till det kommer ljudens ortografiska representation i alfabetisk skrift som för läskunniga inlärare är ett stort

stöd i tillägnandet av det svenska ljudsystemet, liksom förstås i avkodningsträningen. Ett skäl till detta är det i stor utsträckning systematiska förhållandet mellan ljud och skrift i svenska.

Den fonologiska medvetenheten tränas i snart sagt alla moment nedan, men särskilt viktigt är identifikation av enskilda ljud och deras uttal, liksom arbete med kontraster mellan näraliggande ljudtyper. Detta arbete sker genom omväxlande träning av artikulation och läsavkodning. Den fonologiska medvetenheten är en parameter som i typfallet skiljer mellan undervisningsgrupperna *Latin* (L) och *Latin Light* (LL).

### 5.2.2 Fem korta basvokaler – <a, e/ä, i, o/å, y>

Många språk har motsvarigheter till ett par av de fem korta vokaler man utgår ifrån i latiniseringsundervisningen (de s.k. basvokalerna). Inledningsvis tränas [a], [ɛ], [i] och [ɔ] vilka på svenska representeras med bokstäverna <a>, <e/ä>, <i> och <o/å>. Efter några lektioner tillkommer den korta vokalen [ɤ] som skrivs <y>. Varje vokal associeras med en distinkt rörelse med armarna. Två vokaler motsvaras av två skrivtecken vardera, vilket innebär en viss komplikation. Det handlar om att associera ett ljud till två olika tecken som då tills vidare behandlas som en allografi.<sup>12</sup>

För de flesta som har arabiska, somaliska eller andra östafrikanska språk som modersmål, utgör basvokalerna en stor utmaning. Eftersom många språk inte skiljer på varianter av de korta ljuden [a]/[ɛ] och [ɛ]/[i] varken i tal eller skrift, har talare av dessa språk ofta svårt att uppfatta dessa kontraster. På uttalssidan föreligger utmaningen att de korta vokalerna i modersmålet ofta är mer centraliserade än svenskans motsvarigheter, i betonad ställning. Eftersom det är fråga om små men avgörande skillnader ägnas en stor del av den inledande undervisningstiden till identifiering, särskiljning och realisering av basvokalerna.

---

<sup>12</sup> Fonemen för dessa fem vokaler är /a/, /e/ resp. /ɛ/, /i/, /o/ och /y/ enligt Riad (2014). Det korta ljudet [ɛ] har två fonematiska källor i svenska: /e/ resp. /ɛ/. De långa allofonerna är tydligt åtskilda (*se* uttalas med [e:] och *mäta* med [ɛ:]), medan de korta neutraliserar i många dialekter (*sett* och *mätt* uttalas båda med [ɛ]). Stavningen följer här huvudsakligen det fonematiska mönstret och vi skriver <e> respektive <ä> oavsett neutralisation. Med fonemet /o/ varierar förvisso stavningen mellan <å> och <o> (exv. *gåva*, *sova*, *mätt*, *flott*) utan att det grundar sig i en fonematisk kontrast.



### 5.2.3 Förlängning av konsonantljud och nya konsonanter

Kort vokal i betonad ställning åtföljs i svenska av en lång konsonant (*bygga, tassa, vind, häst*). Konsonantlängden är här en förutsättning för ordbetoningen på samma sätt som lång vokal är det i andra ord (*segel, masa*). Eleverna behöver bli medvetna konsonantförlängningen och sedan träna på den.

Inledningsvis tränas konsonantlängd med sonoranterna /m/, /l/, /n/ och frikativan /s/, vilka finns i de flesta språk och som naturligt låter sig förlängas (s.k. hållkonsonanter). Därefter tränas klusiler som /t/, /p/ och /k/ där förlängningen realiseras som tystnad (det som förlängs är själva ocklusionsfasen). Förlängning av klusiler kräver en hel del övning med stödjande kroppsövelser.

Parallellt med längdträningen introduceras uttalet av de mest frekventa svenska konsonantfonemen. Man undviker dock initialt att träna konsonantlängd med klusiler som saknas i elevernas modersmål.

De flesta av eleverna som fick latiniseringsundervisning under interventionen hade antingen arabiska, tigriska eller somaliska som ursprungsspråk. Det innebar särskild uttalsträning av kontrasterna /p/~b/ och /k~/g/. Två somaliska elever behövde också hjälp med distinktionen /f~/v/, där både kontrasten som sådan och det frikativa uttalet av [v] som skiljt från approximantiska [w] behövde tränas.

### 5.2.4 Centrala morfologiska mönster, successiv utökning under kursens gång

Ett väsentligt inslag i avkodning är att kunna segmentera tal och skrift inte bara i ljudtyper utan också i morfem. Därför introduceras centrala morfologiska egenskaper tidigt i kursen. Samtidigt som eleverna får uttals- och avkodningsträning, får de också en grundläggande förståelse för hur böjning av verb, substantiv och adjektiv sker i svenskan och de blir successivt bättre på att identifiera de betydelsebärande delarna i ett ord.

Träningen under de inledande lektionerna fokuseras på rötter bestående av kort vokal följt av lång konsonant (V $\bar{K}$  och KV $\bar{K}$ ), således stavelser som *ell, iss, ått, och tell, miss, gått*, osv. Det finns inget egenvärde i att dessa stavelser ska bära en betydelse, men det är viktigt att de är regelbundet stavade. Snart nog övergår latiniseringsträningen till den centrala ordtypen i svenskan, nämligen enstavig rot plus ändelse (böjnings- eller avledningssuffix). Till skillnad från rötterna, som kan vara riktiga eller av nonsensstyp, är ändelserna hela tiden riktiga (*-a, -e, -ing, -are, -ig*, osv.). Därigenom stimuleras eleverna tidigt till att känna igen suffix som ortografisk-

morfemiska helheter och till att uttala dem idiomatiskt. Eftersom de vanligaste suffixen, särskilt böjningssuffixen, är riktigt högfrekventa i språket kan kunskapen om dem användas för att segmentera ljud/skriftsträngen och ge syntaktiskt stöd till vad man lyssnar till eller läser. Den alfabetisk-fonologiska avkodningen kan då riktas mot de minst igenkännbara delarna av ljudsträngen, nämligen rötterna. Träningen kan ha formen av att en (nonsens)rot etableras och sedan förses med en rad suffix som uttalas i rad (exv. *lass-a, -ar, -er, are, -arna, -ig, -iga*). På så sätt övas suffixen i grupper så att de produceras som tillräckligt korta i förhållande till den långa och betonade roten. Även här förstärks inläringen med anpassade rörelser.

### 5.2.5 Äng-ljudet, [ŋ]

Äng-ljudet, fonemet /ŋ/, stavat <ng> är frekvent i svenskan. Det förekommer i många rotmorfem men också i ändelserna *-ing, -ning* och *-ling*. Många inlärare, som inte har denna velara nasal i sitt eget språk, uttalar ljudet inte som [ŋ:] (som i *sjunga, finger*) utan som [ŋg] (som i *bingo, fungera*) med en realiserad klusil efter nasalen, i fler positioner än vad som är regel i svenska.<sup>13</sup> I latiniseringsundervisningen presenteras äng-ljudet som ett långt konsonantljud, utan att eleverna får se det skrivet, just för att de inte ska förledas tro att det är två ljud. De får träna på uttalet, vilket initialt är svårt. De får hjälp med att särskilja det från långt *n*-ljud, som har ett annat artikulationsställe. När eleverna kan uttala äng-ljudet någorlunda får de se hur det är skrivet. De som tidigare uttalat äng-ljudet som [ŋg], blir då tvungna att tänka om. Till en början går de tillbaka till det felaktiga uttalet, men med stöttning kan de åstadkomma en velar nasal utan avslutande klusil.

### 5.2.6 Initiala konsonantkluster (KKVĀ, KKKVĀ)

Konsonantkluster är mycket vanliga i svenska, både ordinitialt, stavelseinitialt och efter stavelsekärna. De går ofta utanför de stavelsebildningsregler som råder i inlärnarnas modersmål.

De initiala konsonantklustren är lättare att avkoda och realisera än de finala. Därför är det naturligt att inleda med de initiala genom en övergång från KVĀ till KKVĀ exv.

---

<sup>13</sup> I svenska sätts ett [g] in regelmässigt av fonologiska skäl bara när den efterföljande stavelsen är betonad: *harang* [ha'raŋ:], *harangera* [haraŋ'ge:ra], men alltså inte i *klang* ['klaŋ:], *klanger* ['klaŋ:er]. I *tango* och *bingo* är [g] underliggande i svenska. I finlandssvenska är förhållandena annorlunda (Reuter 2015:24–26).

*läck – släck, lass – klass*. Denna typ av kluster är också lättare att avkoda än att koda, för många elever. Det kan ibland finnas en tendens till vokalinskott i tal och ibland i skrift (t.ex. *belänker* i stället för *blänker*, eller *eskolan* i stället för *skolan*), som man behöver vara uppmärksam på. Men initiala konsonantkluster utgör oftast inte någon egentlig artikulatorisk svårighet, utan svårigheten beror på att klustren i fråga saknas i elevernas förstaspråk. När eleverna väl förstått hur de ska avkoda KK- kan de med lätthet avkoda och uttala alla initiala konsonantkluster, även KKK-. När man har arbetat med de tvåställiga KK-klustren så går det i allmänhet geschwint också med de treställiga, som alla börjar med /s/.

### 5.2.7 Kort vokal följt av konsonantkluster (KV̄KK, KV̄KKK)

De flesta rotmorfem med kort vokal innehåller två olika konsonanter i följd efter vokalen (exv. *tand, rast, vikt*). Inlärnarna har här att inse att den konsonant som kommer efter vokalen är lång (K̄) i likhet med de konsonanter som dubbeltecknas i skrift (*timme, kotte, back*). De kan på detta stadium artikulera en lång konsonant (5.2.3 ovan), men behöver träna på att kombinera den långa konsonanten med en efterföljande konsonant. Därtill behöver de träna på att avkoda skriften med de regler som gäller för konsonantsekvenser.<sup>14</sup>

Till det ovan sagda kommer avkodningen och produktionen av kluster i samband med stavelsegränser. Konsonantkluster delas oftast mellan stavelser i enlighet med nära nog universella regler (*kla.n.tig, fes.ta, gur.ka*). Insikten om detta understöds av förmågan att förlänga konsonant efter kort vokal. Erfarenheten visar att elever ofta upplever lättnad när de upptäcker att de klarar att uttala också långa ord som *kvistens, syskonen, visslingarna*. När de övar rotmorfem+suffix lär de sig att stanna upp på den första konsonanten och binda den andra konsonanten till suffixet: *kvis.tens, fläk.tar, viss.lingarna*.

### 5.2.8 Sex långa vokaler – <a, ä, e, i, å, y>

När man kommit så långt i kursen att det är dags att börja med de långa vokalerna har eleverna blivit mycket lyhörda för fonemets kvalitet och kvantitet. Det är lätt för dem att uppfatta vokallängd och också att förstå och identifiera ljud som de hört i svenskan

---

<sup>14</sup> Det är ju en ortografisk regel att konsonant som står i kluster efter kort vokal normalt inte dubbeltecknas (*känna, känt; vinna, vinst*). Regeln kommer stundom i konflikt med morfologisk stavning (*bädd, bädds; känna, känns*).

tidigare. Själva förlängningen av de korta basvokalerna – [a], [ɛ], [i], [ɔ], [ʏ] – till de motsvarande långa – [ɑ:], [ɛ:], [e:], [i:], [o:], [y:] – utgör då ingen svårighet. Dock finns det skillnader i kvalitet mellan de korta och långa vokalerna som man behöver öva. Dels är det fråga om att gå från korta [ɔ] till långa [o:] som behöver övas kontrastivt tillsammans med [ɑ:],<sup>15</sup> dels behöver man uppmärksamma uttalsskillnaden mellan långt [e:] och långt [ɛ:]. En motsvarande uttalsskillnad föreligger nämligen inte för de korta vokalerna. Både *sett* (av *se*) och *mätt* (av *mäta*) uttalas med [ɛ] i det mellansvenska standardspråk som uttalsläromedel oftast baseras på. För de långa vokalerna är här stavningen till god hjälp.

### 5.2.9 Kontrasten mellan lång och kort: $\bar{V}K/K\bar{V}K$ och $V\bar{K}/KV\bar{K}$

När eleverna först tränat korta vokalkontraster (5.2.2 och 5.2.3) och därefter långa vokaler (5.2.8) är det dags att träna kontrasten mellan å ena sidan lång vokal, å andra sidan kort vokal med efterföljande konsonantlängd. Det är ett viktigt steg i att kognitivt befästa kontrasterna. Initialt är det relativt svårt för eleverna att växla mellan korta och långa vokaler i så kallade minimala par (*väs-väss*, *kase-kasse*). Eftersom de mycket lätt kan realisera  $\bar{V}K$ , förlänger de i detta moment gärna även den korta vokalen i  $V\bar{K}$ , det vill säga *villa* uttalas gärna som *vila*, *hålla* som *håla*. I början av detta steg är det också många som tappar kvalitetsskillnaden mellan långt och kort *a*-ljud. Eleverna behöver vidare en hel del övning i läsavkodningen av ord med långa vokaler, tills skillnaden i stavning med eller utan dubbelteckning av konsonanten kopplats ihop med fonologisk längd. Kontrasterna tränas dels i minimala par, dels i former med suffix där rötterna kontrasterar kvantitativt (*väs-ning*, *kass-arna*, osv.).

### 5.2.10 Frasbetoning och viss satsbetoning

Redan när eleverna klarar att uttala och avkoda ord med korta vokaler, introduceras övningsmoment med korta fraser och satser som innehåller kända, enkla ord. Här lär sig eleverna även att skilja på fonologisk och ortografisk avkodning, bland annat pronomen, bindeord (*och*, *men*) och vanliga prepositioner. Målet här är att fraser och satser ska få den dynamiska typ av rytm som är typisk för svenskan och de andra germanska språken. Dels ska ord som inte är framträdande uttalas som korta och ibland reducerade, dels ska det fokuserade ordet få ordentlig längd på sin betonade

---

<sup>15</sup> Det långa *a*-ljudet ligger i svenskan mellan [o:] och [ɑ:] (en i många språk vanligare kvalitet på *a*-ljudet). Man säger ibland att det långa *a*-ljudet är ”å-haltigt” och det transkriberas ibland som [v:] med IPA (Kuronen 2000:62, se också Riad 2014:35f.).

stavelse. I träningen stöter inlärarna då på vanliga reduktioner (exv. pronomen: *jag* [ja], *han* [an], *henne* [ɛnɛ]; ändelser: *-lig* [li], *-iga* [ia]).

Så småningom ökar träningen med fraser och satser för att eleverna effektivt ska kunna producera de långa ljuden i de relevanta betonade stavelserna i de fokuserade orden i längre yttranden. Även här förstärks inläringen med rörelser.

## 6 Eftertestet

För att kontrollera i vilken grad eleverna hade tillgodogjort sig undervisningen under interventionen genomfördes ett eftertest vid undervisningsperiodens slut. Detta test är mer komprimerat och delvis annorlunda utformat än det diagnostiska testet.

Eftertestet i *Latin*-gruppen innehöll 4 uppgifter och för *Latin Light*-gruppen 5 uppgifter (tillkom uppgift 3 nedan). Eftersom undervisningen i LL-gruppen även omfattade långa vokaler och distinktioner mellan långa och korta ljud, innehöll eftertestet för den gruppen en uppgift där distinktionen mellan korta och långa vokaler testades. Kontrasten mellan långa och korta vokaler förekom för LL-gruppen också i de övriga uppgifterna. Eftertestet som helhet blev därför något mer komplext för LL-gruppen än eftertestet för L-gruppen.

1. Den första uppgiften kontrollerade samtidigt de fem korta basvokalerna ([a], [ɛ], [i], [ɔ] och [y]) och stämtonskontrasten hos [p]/[b] och [f]/[v]. Även obetonade vokaler kontrollerades i denna uppgift. Uppgiften var mer komplex också i det att eleverna skulle välja mellan tre former (t.ex. *minnan*, *minnen*, *männén*), där motsvarande uppgifter i det diagnostiska testet hade två och kontrast bara på ett ställe (t.ex. *bissen*, *bysse*).
2. I den andra uppgiften testades två korta vokaler i varje ord där eleven skulle fylla i de rätta bokstäverna (*br\_\_sk\_\_t* > *bryskat*, *h\_\_lm\_\_n* > *holmen*, osv.). Denna uppgift finns också i det diagnostiska testet, men med färre vokaler. För LL-gruppen förekom här också långa vokaler.
3. Uppgift 3 gavs endast till LL-gruppen. Eleverna skulle här samtidigt avgöra både kvalitet och kvantitet genom att välja mellan tre ord (t.ex. *skålad*, *skallad*, *skalad*). Uppgiften var komplex i förhållande till det diagnostiska testet där ingen uppgift tog upp långa vokaler eller kontrasterade tre ordformer.

4. Den fjärde uppgiften var avlyssningsskrivning av helord, med övervägande tvåstaviga ord, med enklare konsonantkluster. Motsvarande del i det diagnostiska testet hade övervägande enstaviga ord. För LL-gruppen förekom här också långa vokaler.

5. Den femte och sista uppgiften i eftertestet utgjordes av avlyssningsskrivning av korta meningar på tre–fem ord (t.ex. *Spring inte i trappan!*). Här förväntas eleven kunna hålla ett helt uttryck i minnet och rätt koda hela ordsekvensen. Här fanns också möjlighet att använda versal och stort skiljetecken även om detta inte bedömdes särskilt. För LL-gruppen förekom här också långa vokaler.

Eftertestet ger ett resultat i förhållande till målen för latiniseringsundervisningen (se nedan). Förutom förmåga vid höravkodning och skrivkodning ger testet också viss inblick i elevernas behärskning av morfologiska mönster (ordslut, ändelser) och basala skriftspråkliga konventioner. Testet identifierar också moment där eleven behöver ytterligare övning.

Med sina kombinerade moment är eftertestet mer komplext än det diagnostiska provet. Det innehåller också element som introducerats och tränats under kursens gång (ändelser, diktamen av meningar, den korta vokalen [y]) och som således saknas i det diagnostiska provet.

## 7 Resultat och diskussion

Resultaten från eftertestet redovisas i tabellerna 1 och 2. De elva elever som gjorde eftertestet benämns här helt enkelt med bokstäver (A–K). Deras närvaro i antal lektioner förtecknas i spalt två medan det totala genomsnittliga resultatet på eftertestet noteras i procent i spalt tre. Elevernas resultat presenteras i fallande ordning enligt denna spalt. Resultaten på de enskilda momenten ges i de återstående fyra spalterna. Av praktiska skäl numreras uppgifterna parallellt och uppgift 3 skuggas i L-gruppens tabell eftersom de inte gjorde en motsvarande uppgift.

Tabell 1. Resultat på eftertestet för *Latin Light*-gruppen.<sup>16</sup>

Elev	Närvaro, antal lektioner à 45 min. av totalt 22	Resultat totalt, procent	1 <i>flerval</i> korta betonade och obetonade basvokaler, stämton, procent	2 <i>fylla i</i> korta och långa betonade basvokaler, obetonade basvokaler, procent	3 <i>flerval</i> vokal-kvalitet och kvantitet, procent	4 avlyssnings-skrivning: helord, ändelser, procent	5 avlyssnings-skrivning: meningar, procent
C	19	84	89	94	100	78	69
D	20	83	95	92	100	81	52
E	20	71	100	74	95	58	45
A	18	71	68	74	82	66	62
B	9,5	68	100	74	73	56	48
F	16,5	65	89	60	91	47	38
	medel-värde	74	90	78	90	64	52
	median	71	92	74	93	62	52

Tabell 2. Resultat på eftertestet för *Latin*-gruppen.<sup>17</sup>

Elev	Närvaro, antal lektioner à 45 min. av totalt 22	Resultat totalt, procent	1 <i>flerval</i> korta betonade och obetonade basvokaler, stämton, procent	2 <i>fylla i</i> korta betonade basvokaler, obetonade basvokaler, procent	3	4 avlyssnings-skrivning: helord, ändelser, procent	5 avlyssnings-skrivning: meningar, procent
I	19	81	100	96		84	57
G	18	72	82	92		72	59
K	15	70	88	86		66	54
J	15	46	35	68		34	46
H	18	39	88	60		28	11
	medel-värde	62	79	80		57	45
	median	70	88	86		66	54

<sup>16</sup> Noter till tabellen: 1. Elev B har påfallande låg närvaro. 2. Elev D gjorde inget diagnostiskt test och kan därför inte tas med i jämförelser.

<sup>17</sup> Noter till tabellen: 1. Eftersom J:s och H:s resultat avviker väsentligt från de andras (båda under 50 %), bör det gemensamma resultatet tolkas utifrån medianvärdet. 2. Eleverna G och K gjorde inte det diagnostiska testet och kan därför inte tas med i jämförelser. 3. Elevernas närvaro i *Latin*-gruppen är eventuellt en timme mindre för samtliga elever. Oklarheten beror på en miss i närvaroanteckningarna.

Resultaten visar med tydlighet var det finns mer att göra för en enskild elev, liksom om han eller hon allmänt sett utvecklats under interventionen. Lärarens bedömning om vad som är tillräckligt för att man ska kunna lämna latiniseringsundervisningen är baserad på erfarenheter från sfi. Efter genomgången latiniseringskurs kan man där gå tillbaka till den ordinarie nybörjarundervisningen om resultatet är 70–80 % på delarna 1, 2 och 4, 5 i ett test med samma utformning som det eftertest som gavs till LL-gruppen, det vill säga ett test som också innehåller en del långa vokaler.<sup>18</sup> Det förutsätts då att man i den ordinarie utbildningen får fortsatt läs- och uttalsträning.

Man kan konstatera att undervisningen gett goda resultat hos de flesta av de deltagande eleverna på språkintrödn, måttliga hos en del. Den del i eftertestet som bäst kan jämföras med det diagnostiska förtestet är uppgift 1. I LL-gruppen hade alla, förutom A, alla eller nästan alla rätt vad gäller identifikation och kodning av alla korta basvokaler, där det korta y-ljudet har tillkommit under kursen. Det innebär en god förbättring, då endast en elev klarade basvokalerna fullt ut i det diagnostiska testet. Som ovan beskrivits var eftertestet också på flera sätt mer komplext än det diagnostiska testet. LL-eleverna hade dessutom goda resultat för distinktionen mellan korta och långa vokaler (90 % i genomsnitt).

I L-gruppen kunde jämförelser endast göras för fyra av eleverna. Här blev medianvärdet för avkodning av basvokalerna 88 % (medelvärde 79 %).

Uppgift 1 var den enda uppgiften som var identisk för båda grupperna. Det är intressant att notera att resultaten för båda grupperna var nästan lika. LL-gruppens medelvärde var 90 % och L-gruppens medianvärde var 88 %.

I uppgift 2 skulle eleverna fylla i vokaler både i ordens rotmorfem och i suffixet. Även i denna del var L-gruppens resultat mycket goda (medianvärde 86 %). Det tyder på att de testade eleverna har blivit lyhörda för fonemdistinktioner och fått ökad fonologisk

---

Vi har här räknat med det högre värdet. 4. Uppgifter med långa vokaler ingick alltså inte i L-gruppens eftertest. Det vanliga i tidigare undervisning är dock att man hinner med långa vokaler ordentligt under en latiniseringskurs.

<sup>18</sup> Det är också så det vanligaste eftertestet sett ut i Grossmans undervisning på sfi.



medvetenhet. För LL-gruppen ingick att fylla i både korta och långa vokaler i uppgift 2 eftersom de även övat på några långa vokaler och på minimala par. Medelvärdet blev då 78 %.

LL-gruppen fick dessutom i uppgift 3 identifiera både vokalfonem och kvantitet, genom flervalstuppgifter med tre former. Deras medelvärde på denna del var 90 %. Detaljanalys av resultaten i uppgift 3 visade även att eleverna klarar kodning av konsonantljud och konsonantkluster bättre än i det diagnostiska testet. Fem av de sex LL-elever som skrev eftertestet kodade *äng*-ljudet korrekt. I det diagnostiska testet kodade endast två av fem *äng*-ljudet helt korrekt.

I uppgift 4 i båda grupperna skulle eleverna utföra avlyssningskrivning av helord. Orden var riktiga ord men valda för att eleverna inte skulle känna igen dem. På så vis kunde det undvikas att eleverna skulle ha kunnat skapa sig en ordbild av dem. Även i det diagnostiska testet fanns denna del med. Vid jämförelse av respektive elevs resultat på diagnostiskt test och eftertest, framgår att de flesta i L-gruppen förstått vad dubbelteckning är och att de känner till konsonantkluster och hur dessa ska skrivas. I det diagnostiska testet skrev till exempel elev G i flera fall kombinationer som *asst*, *alck*, *asck*, *sppr*, en typ av avvikande stavning som inte förekom i eftertestet.

I uppgift 5 fick båda grupperna utföra avlyssningskrivning på några meningar som var 3 till 5 ord långa. För L-gruppen var de något enklare och innehållsorden innehöll endast basvokaler. LL-gruppen fick meningar där även långa vokaler fanns med. Även om meningarna var relativt enkla och eleverna hade mött orden tidigare i undervisningen, var det tydligt att alla inte kände igen alla ord. Dock var ordgränserna oftast korrekt uppfattade och ändelserna utskrivna. Ett exempel från elev A i LL-gruppen är *Ställde du fassel på hemlan (Ställde du vasen i hyllan?)*, och ett från elev G i L-gruppen är *Stat du kasen på penkan (Ställde du kassen på bänken?)*.

För båda grupperna visar resultatet i de två sista uppgifterna att det hade behövts fler lektioner för att uppnå målen för latiniseringskursen. Det är inte förvånande med tanke på den begränsade tid som kunde avsättas för undervisningen och den i några fall dåliga närvaron jämfört med vad som hade varit önskvärt.

Mängden undervisningstid i varje grupp blev således mindre än vad som hade varit önskvärt. Riktvärdena för de kurser på sfi som Grossman haft tidigare har varit 22 heltimmar för *Latin Light*-grupper och 28–30 heltimmar för *Latin*-grupper, och med

undervisningen schemalagd under några få, intensiva veckor.<sup>19</sup> För jämförelsen kan noteras att de resultat som har rapporterats här uppnåddes efter motsvarande ca 17 heltimmar. Vid interventionen på språkintröduktion var det omöjligt att utverka två lektioner à 75 minuter per vecka, utan lektionerna fick kortas till 50–60 minuter. Dessutom var undervisningen mer utspridd i tiden än den brukar vara på sfi. I realiteten genomfördes därför 22 lektionstimmar à 45 minuter effektiv undervisning, eftersom eleverna ofta kom försent. Enskilda elever hade relativt hög frånvaro, vilket kom att korrelera med svagare utveckling (som väntat).

Det noterades å andra sidan (informellt) att de unga eleverna på gymnasiet tycktes göra snabbare framsteg än många elever på sfi, vilka ju är äldre i genomsnitt. Många av eleverna på sfi har dock kommit snabbare till latiniseringsundervisning vilket kan vara en fördel eftersom felaktiga uttal då kanske inte hunnit bli så befästa som de blir efter något år i Sverige. Att lära om kan vara mödosamt (Kjellin 2002:169ff.). Å andra sidan finns det fördelar med att redan kunna en del svenska eftersom man då kan koppla latiniseringsundervisningen till ett befintligt språk. Det verkade hursomhelst som om språkintröduktionselevernas yngre ålder var gynnsam för inlärningskurvan under denna intervention.

En annan faktor är den interna homogeniteten i en latiniseringsgrupp. Eleverna i L-gruppen bedömdes ha kunnat avancera snabbare, om tre av eleverna hade placerats i en tredje grupp med långsammare progression, något som inte var möjligt att organisera.<sup>20</sup> Inkluderingen i L-gruppen ledde dock till att även dessa tre elever gjorde framsteg och särskilt då en av dem, som enligt utsagor av ordinarie lärare, gjorde ett språng i sin inlärnin g i stort.

För att nå målet att skriva rätt på en vanlig diktamen, krävs att eleverna får fortsatt träning i att koppla det som de redan lärt sig till den fortsatta ord- och satsinlärnin gen,

---

<sup>19</sup> Efter 26–28 heltimmars undervisning på sfi brukar en L-grupp som helhet klara eftertestets tre första delar (inkl. långa vokaler) med ett tillfredstillande resultat (medelvärde kring 75 %). Det betyder att man hunnit träna vissa långa vokaler under kursen och att man klarar av att identifiera dem på eftertestet. LL-grupper behöver 20–22 heltimmar för motsvarande resultat på eftertestet.

<sup>20</sup> Två av dessa elever kudas som J och H i tabell 2.

med ett utökat antal vokalfonem, fler reduktioner, och fler frekventa ortografiska och morfologiska mönster. Detta kommer att successivt förbättra hela deras läsavkodning, ortografiska kodning, läsflyt och läsförståelse.

Generella slutsatser för hur framgångsrik denna typ av undervisning kan vara på språkintrödnktion kan inte dras från den kvantitativa information vi här har redovisat. Därtill är representativiteten alltför svag, både för den grupp som genomgick kursen och för nyanlända elever i gymnasieåldern i genomsnitt. Men vi kan få en del vidare indikationer via de utvärderingar som gjordes, vilket vi rapporterar härnäst.

## 8 Utvärderingar

Efter avslutad intervention gjordes två informella utvärderingar, dels en intervju med de två auskultande lärare som var elevernas ordinarie sva-lärare, dels med en grupp elever som deltagit i latiniseringsundervisningen. Nedan återger vi några reflektioner och citat från dessa utvärderingar.

### 8.1 Två lärare

Intervjun med lärarna genomfördes av Paula Grossman efter interventionens slut. Lärarna ansåg att interventionen varit mycket givande. De vittnade om att de elever som deltagit i latiniseringsundervisningen hade gjort framsteg i sin svenska generellt och att de presterade bättre också på de andra lektionerna. Exempelvis blev de bättre på att stava: "...att man säger ett ord och att en elev faktiskt stavar det rätt. De har fått en helt annan medvetenhet om hur svensk stavning fungerar och hur ord är uppbyggda." (Lärare 2).

Beträffande metod och undervisning noterade de att den systematiska uppbyggnaden av vokalsystemet i små steg och användningen av kroppen för att befästa ljuden och kontrasterna hade varit effektiv: "Det är ju så i metoden som du har utvecklat att det är så konkret. Det är 'svansar'. Det är 'bror, syster, kusin'. Det är så att det blir lättare att komma ihåg. Och också de här rörelserna till.... Det sitter som i deras kropp." (Lärare 1).

Latiniseringen utgjorde ett nytt inslag i undervisningen för elevgruppen, men är något som behövs i större utsträckning när de nyanlända eleverna har så pass kort skolbakgrund: "De här eleverna har ju fått något som vi inte har givit dem tidigare." (Lärare 2). "Den här systematiska träningen och också kartläggningen, det skulle man börja med alltid." (Lärare 1). "En del elever har faktiskt varit i Sverige ett tag, och

hade de fått det från början, då hade de ju kunnat utvecklas mycket snabbare i att läsa och skriva och blivit mycket mer motiverade att komma framåt.” (Lärare 2).

Lärarna noterar också att fler än de allra svagaste läsarna skulle behöva en del latiniseringsundervisning eller i varje fall en kartläggning: ”Ja, för att det bygger ju en plattform från vilken man kan börja jobba sen. Utan den kan det bli stora hål som man upptäcker långt, långt senare. Det är någon slags kvalitetssäkring i början.” (Lärare 1)

I elevgruppen fanns åtminstone en elev vars resultat vid diagnostiseringen visade att han närmast var i behov av alfabetiseringsundervisning. Lärarna hade särskilt lagt märke till de framsteg denna elev hade gjort: ”Jag tänker ju på en elev specifikt, som har gjort enorma framsteg under den här tiden. Och jag tänker att jag kanske aldrig mer i min lärargärning kommer att vara med i en sån fas i en persons liv då han knäcker avkodningen. .... Det är klart att det är en bit kvar, men de har kommit in i ett annat rum av att bli läs- och skrivkunniga.” (Lärare 1).

Slutligen gjorde en av lärarna reflektionen att latiniseringsundervisningen varit rolig, stimulerande och motiverande för eleverna. Eleverna har insett att: ”det här är bra och ’att nu ska jag fortsätta och kämpa’”.

## **8.2 Åtta elever**

Utvärderingen med elever gjordes i juni 2018 av en projektmedarbetare (Gustav Westberg) som inte hade deltagit i någon annan funktion under interventionen. Utvärderingen har formen av en gruppintervju som eleverna droppar in till efter ett SO-prov. Resultaten sammanställdes därefter i ett dokument, ur vilket några observationer återges nedan. Deltog i intervjun gjorde sammanlagt tre elever ur *Latin Light*-gruppen och fem elever ur *Latin*-gruppen och deras uppgift var att göra ett slags skattning av undervisningen och sina egna framsteg, berätta om sin läxläsning och annat. Det krävdes att intervjuaren ibland fick tolka eller sammanfatta elevernas synpunkter och sedan få dem att bekräfta sammanfattningen. Likväl går det att excerpera en del relevanta svar från eleverna där de belyser förtjänster med latiniseringsundervisningen och hur de själva har jobbat. De tre avsnitten nedan representerar generella frågor som intervjun hade strukturerats efter.

### **8.2.1 Vad har eleverna lärt sig?**

Eleverna framhåller att de lärt sig att säga rätt vokaler på rätt sätt. Genom latiniseringsinterventionen anser alla att de har blivit duktigare på att läsa och skriva. Med ’läsning’ avses nog i första hand avkodning. Olika elever återkommer till att de

har blivit bättre på att läsa och skriva, och flera elever framhåller att de lärt sig läsa större språkliga enheter ("stora" ord, långa ord, meningar) än vad de tidigare kunnat göra. Detta skulle kunna indikera att eleverna nu faktiskt börjar *läsa* med hjälp av alfabetet i stället för att memorera ord som bilder. Eleverna ger inga tydliga svar om huruvida det de lärt sig i latiniseringsundervisningen gett avtryck i andra undervisningssammanhang.

### **8.2.2 Vad har eleverna särskilt uppskattat med undervisningens struktur?**

Den samlade bedömningen är att undervisningens begränsade fokus har varit särskilt uppskattat. Eleverna talar om detta i termer av mängd: på latiniseringslektionerna har de jobbat med några få ord som läraren förklarat noggrant, vilket kan jämföras med andra lektioner i svenska där de inte kunnat förstå merparten av de ord som används.

Läraren har varit väldigt tydlig med vad som är rätt och vad som är fel, och detta är något som eleverna framhåller som viktigt. En av eleverna säger "Vi behöver det" med hänvisning till att få höra när de säger fel. Möjligen kan detta tolkas som en reaktion på deras ordinarie undervisning i svenska, där elevernas språk sällan bedöms i termer av korrekt och inkorrekt.

Också kroppsrörelserna som var en integrerad del av övningarna tycks ha varit uppskattade, även om dessa svar avgavs som bekräftanden av ledande frågor från intervjuarens sida.

Generellt var eleverna väldigt positiva till Grossmans undervisning. Eftersom det var en representant för utvecklingsprojektet som genomförde intervjun kan svaren förstås ha påverkats av att eleverna ville vara artiga. En elev kritiserade dock undervisningen, med hänvisning till att den gick för långsamt fram. Denna elev påpekar att hon snabbt lärt sig hur uttal på svenska fungerar, men att hon saknar kunskap om ordens betydelse. Hon framhåller dock att kunskap om uttal är viktig för henne, men att hon nu vill ha semantik. En annan elev uppskattade att undervisningen gjorts i grupp och att man läst i kör. Eftersom denna elev var ganska tystlåten under lektionerna kan det kanske tas till intäkt för att gruppundervisningen skapar en viss trygghet.

### **8.2.3 Hur har eleverna arbetat utanför lektionerna?**

Eleverna fick läxor mellan varje lektion i form av blad med ord i rader och kolumner att läsa högt. Några elever rapporterar att de jobbat hemma med innehållet, och att de tränat mycket. Hemma verkar de då framför allt ha läst högt och skrivit, men även

jobbat med hjälp av kroppsövelserna. En elev berättar att han främst har tränat precis före Grossmans lektioner, men inte så mycket mer än så.

## 9 Avslutning

Som framgår av denna rapport finns det ett behov av latinisering för nyanlända, läskunniga invandrare. Behovet gäller såväl vuxna som skolelever i gymnasieåldern, den grupp som beskrivits här. Latiniseringsundervisning motverkar en situation där nyanlända inte uppnår grundläggande insikter i det svenska ljudsystemet. Den preliminära jämförelse som kan göras mellan gymnasiet och vuxenutbildningen ger också vid handen att det sannolikt skulle spara en hel del utbildningstid om man kunde ge en tidig latiniseringskurs till de nyanlända elever på språkintrödn som behöver det. Kombinationen av ungdomarnas läraaktighet och läsavkodningens betydelse för framgång i skolan gör att det närmast ter sig som ett självklart område att utveckla, beforska och, om resultaten blir som denna intervention gett löfte om, satsa på. Som en av lärarna säger i utvärderingsintervjun: ”Idag möter vi elever med kort skolbakgrund eller ingen skolbakgrund, och vi har inte utvecklat några metoder riktigt för hur vi ska möta de här eleverna. Och här, känner jag, finns det en metod, som jag ser också har fungerat.” (Lärare 1).

## Litteratur

Aldrin, Monica & Anders Persson. 2011. *Rydaholmsmetoden – förtjänster och kritiska punkter*. Examensarbete på speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet.

Asher, James J. 1977. *Learning another language through actions*. Sky Oaks Productions.

Bannert, Robert. 1986. From prominent syllables to a skeleton of meaning: a model of prosodically guided speech recognition. *Proceedings of the XIth ICPhS Tallinn*, 73–76.

Bannert, Robert. 1990. *På väg mot svenskt uttal*. Lund: Studentlitteratur.

Castles, Anne, Kathleen Rastle & Kate Nation. 2018. Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19(1): 5–51.

- Creemers, Bert. 1994. *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cummins, Jim. 2017. *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehri, Linnea C. 2005. Development of sight word reading: phases and findings. I Margaret J. Snowling & Charles Hulme (red.) *The Science of Reading: A Handbook*, 135–54. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Elbro, Carsten. 2004. *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Franker, Qarin. 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I Hyltenstam, K & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*, 675–713. Lund: Studentlitteratur.
- Franker, Qarin & Ingrid Skeppstedt. 2007. *Alfabetiseringsutbildning i Norden 2007*. Slutrapport från KAN-projektet: Kartläggning av alfabetisering i Norden. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22146/1/gupea\\_2077\\_22146\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22146/1/gupea_2077_22146_1.pdf).
- Fridefors, Liv Linjer. 2018. Uttalsundervisning i praktiken. Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola åk 7–9 eller Gymnasieskola språkintröduktion, Modul: Nyanländas språkutveckling Del 7: Uttalsundervisning. Skolverket.
- Gardner, Howard. 1985. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gattegno, Caleb. 1972. *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. Educational Solutions World.
- Görling, Wiktorja & Jessica Philip. 2012. *Lästräning med BRAVKOD – en intervention*. Examensarbete på speciallärarprogrammet, Linnéuniversitetet.
- Grossman, Paula. 2007. *Vasaaaru? – Uttala svenska rätt på lätt sätt*. Stockholm: Prosodia AB. [Läromedel på DVD]
- Hattie, John. 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Kjellin, Olle. 1978. *Svensk prosodi i praktiken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Kjellin, Olle. 2002. *Uttalet, språket och hjärnan: Teori och metodik för språkundervisningen*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Krashen, Stephen D. & Tracy D. Terrell. 1988. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Kuronen, Mikko. 2000. *Vokaluttalets akustik i sverigesvenska, finlandssvenska och finska*. University of Jyväskylä.
- Lim Falk, Maria, Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Margareta Majchrowska & Helena Bani Shoraka. 2020. *Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 15. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Littman Persson, Catarina. 2006. *Så ska det låta*. Bilda förlag.
- Lozanov, Georgi & Evalina Gateva. 1988. *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Lundberg, Ingvar, Åke Olofsson & Stig Wall. 1980. Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology* 21 (1): 159–73.
- Lundberg, Ingvar & Katarina Herrlin. 2014. *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 3e uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Reuter, Mikael. 2015. Finlandssvenskt uttal. I M. Tandefelt (red.) *Gruppspråk, samspråk, två språk*. (Svenskan i Finland – i dag och i går I:2). Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Riad, Tomas. 2014. *The Phonology of Swedish*. Oxford: Oxford University Press.
- Riad, Tomas & Maria Lim Falk. 2020. *Litterarisering för nyanlända*. SKRIVS 26. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet
- Schaeffler, Felix. 2005. *Phonological Quantity in Swedish Dialects: Typological Aspects, Phonetic Variation and Diachronic Change*. Avhandling, Umeå universitet.
- Skolverket. 2011. Kursplan – Svenska som andraspråk (Grundskolan). Text. rev. 2019 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?>
- Skolverket. 2016. *Grundläggande litteracitet: att undervisa vuxna med svenska som*



*andraspråk*. Stockholm: Skolverket.

Svensson, Henrik & Anna Winner. 2010. *En studie av Rydaholmsmetoden som intervention på gymnasiet – utfall och pedagogiska konsekvenser*. Examensarbete på lärarutbildningen, Malmö högskola.

Thomas, Wayne P. & Virginia Collier. 1997. *School effectiveness for language minority students*. *NCBE resource collection series, No. 9*. National Clearinghouse for Bilingual Education, George Washington University, Center for the Study of Language and Education, 2011 Eye Street, N.

Thorén, Bosse. 2008. *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody: Studies in perception and production*. Avhandling, Stockholms universitet.

Thorén, Bosse. 2019. A lingua franca view on Swedish pronunciation – A review and pedagogical implications” *Proceedings from FONETIK 2019*.

Walter, Catherine. 2003. Reading in a second language. LLAS Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1420> [hämtad 190918].

Westlund, Barbro. 2009. *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund Barbro. 2017. *Aktiv läskraft – att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.

Witting, Maja. 2005. *Wittingmetodens idébakgrund*. Solna: Ekelunds Förlag.

Witting, Maja. 2009. *Wittingmetodens terminologi: metodsammanfattning, ordförklaringar och litteraturpresentation*. Vallentuna: Verti.

## Om författarna



Paula Grossman har lång och bred erfarenhet av undervisning på Sfi och är specialiserad på svenskt uttal. Inom företaget Prosodia bedriver hon metodutveckling, utbildar och skriver läromedel. [www.prosodia.se](http://www.prosodia.se)

[paula@prosodia.se](mailto:paula@prosodia.se)



Tomas Riad är professor i nordiska språk vid Institutionen för svenska och flerspråkighet på Stockholms universitet, med fonologi som huvudsakligt forskningsområde. Han ingår i ledningen för projektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever ([www.intensivsvenska.se](http://www.intensivsvenska.se)).

[tomas.riad@su.se](mailto:tomas.riad@su.se)