

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Kartläggning och testning av läs- och skrivsvårigheter  
hos vuxna med svenska som andraspråk

Rut Lindmark

Specialarbete, 15 hp  
Svenska som andraspråk  
Vt 2010  
Handledare: Lilian Nygren-Junkin

## Sammandrag

Denna uppsats behandlar kartläggning och testning av läs- och skrivsvårigheter hos vuxenstuderande som har svenska som andraspråk. Arbetet tar sin utgångspunkt i den fonologiska förklaringsmodellen av dyslexi/specifika läs- och skrivsvårigheter, vilken framhåller att svårigheterna med att läsa och skriva bottnar i en svaghet i det fonologiska systemet. Om man inte har möjlighet att testa en person på modersmålet, vilket annars utgör den mest rättvisande metoden för bedömning av läs- och skrivsvårigheter, kan man enligt vissa forskare ändå använda fonologiska tester på majoritetsspråket, förutsatt att personen vistats i målspråkslandet under en tid. Forskare framhåller också vikten av att vid bedömningen väga in kringliggande faktorer avseende social och kulturell bakgrund, samt hur situationen kring läsning och skrivning hittills sett ut, innefattande läs- och skrivinläringen på modersmålet.

I denna studie sker, med hjälp av kartläggningssamtal och tester av den fonologiska förmågan, en bedömning av fyra kvinnors läs- och skrivsvårigheter. Undersökningen visar att det går att få fram en djupare och mer tillförlitlig information om vilka läs- och skrivsvårigheterna är och möjlig orsak till dessa, om man kombinerar fonologiska test med ingående kartläggningssamtal. Att enbart använda sig av en av metoderna kan göra att man vid bedömningen missar information som är viktigt för förståelsen av svårigheterna.

Studien visar också på vikten av en tidig identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter. Det finns ett tydligt samband mellan dessa svårigheter och en negativ självbild, något som kan leda till passivitet, uppgivenhet och undvikande strategier. Att få en förklaring till svårigheterna och adekvat stöttning, innebär för många en upprättelse och ny motivation.

Nyckelord: dyslexi, specifika läs- och skrivsvårigheter, svenska som andraspråk

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och forskningsfråga.....	2
<b>2. Forskningsöversikt</b> .....	3
2.1 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi .....	3
2.2 Dyslexi .....	3
2.2.1 <i>Den fonologiska förklaringsmodellen</i> .....	4
2.2.2 <i>Avkodning och förståelse</i> .....	5
2.2.3 <i>Långtidsminne, arbetsminne och dyslexi</i> .....	6
2.2.4 <i>Kompenserade dyslektiker i vuxen ålder</i> .....	7
2.2.5 <i>Självbild och dyslexi</i> .....	7
2.3 Läs- och skrivinlärning på ett nytt språk .....	8
2.4 Läs- och skrivsvårigheter och svenska som andraspråk.....	9
2.5 Kartläggning och testning på majoritetsspråket .....	11
2.6 Testning på båda språken.....	12
<b>3. Metod, material och genomförande</b> .....	14
3.1 Metodval .....	14
3.2 Material .....	15
3.2.1 <i>Intervjuguide</i> .....	15
3.2.2 <i>Testmaterial</i> .....	15
3.2.3 <i>Validitet och reliabilitet</i> .....	17
3.3 Urval och genomförande .....	18
<b>4. Resultat</b> .....	19
4.1 Beyan .....	19
4.1.1 <i>Kartläggningssamtal</i> .....	19
4.1.2 <i>Resultat på test</i> .....	21
4.2 Leyla .....	22
4.2.1 <i>Kartläggningssamtal</i> .....	22
4.2.2 <i>Resultat på test</i> .....	23
4.3 Anong.....	24
4.3.1 <i>Kartläggningssamtal</i> .....	24
4.3.2 <i>Resultat på test</i> .....	26
4.4 Suwita .....	26
4.4.1 <i>Kartläggningssamtal</i> .....	26
4.4.2 <i>Resultat på test</i> .....	28
4.5 Samlat resultat.....	28

<b>5. Analys</b> .....	29
5.1 Beyan .....	29
5.2 Leyla .....	31
5.3 Anong.....	32
5.4 Suwita .....	34
<b>6. Slutdiskussion</b> .....	35
<b>7. Litteraturförteckning</b> .....	38
<b>Bilaga</b> .....	40

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Läs- och skrivsvårigheter har under de senaste hundra åren uppmärksammas inom olika forskningsdiscipliner i västvärlden. En av orsakerna till svårigheterna anses enligt vissa forskare vara dyslexi. I Sverige är dyslexi sedan 1990 officiellt klassad som en funktionsnedsättning (Druid Glentow 2008:10), där den som konstateras ha läs- och skrivsvårigheter erbjuds och har rätt till olika stödåtgärder. Att förstå och använda sig av skriftlig information är en viktig förutsättning för att kunna leva som en demokratisk medborgare, och i vårt samhälle är kraven och förväntningarna på läs- och skrivförmåga högt ställda. För den som invandrar till Sverige har det stor betydelse för etableringen hur snabbt och väl man kan tillägna sig svenskan. I det tillägnet ingår ofta ett förväntat mått av svårigheter vid läsning och skrivning som avtar ju längre man kommer i sin språkutveckling. Men bland våra invandrare finns även de som har större och kvardröjande svårigheter med att läsa och skriva, svårigheter som kan ha skiftande orsaker, bland annat dyslexi. Ur ett samhällsperspektiv är det viktigt att ta reda på vad svårigheterna bottnar i, så att rätt stöttning kan sättas in och individens etablering i samhället inte onödigt fördröjs. Att kunna läsa och skriva är ytterst sett en fråga om jämlikhet, delaktighet och demokrati.

Att ha goda läs- och skrivfärdigheter är inte minst viktigt även ur ett individperspektiv. Den som har stora svårigheter med att läsa och skriva brottas ofta med dålig självkänsla, vilken inte sällan bottnar i svåra erfarenheter från skolgång i hemlandet, exempelvis med oförstående lärare och äga i skolan. Att få insikt i vad läs- och skrivsvårigheterna beror på, möta förståelse och få adekvat stöttning kan innebära upprättelse och ny motivation.

Som lärare inom vuxenutbildningen möter man dagligen studerande som har läs- och skrivsvårigheter. När det gäller personer med svenska som modersmål kan man via standardiserade tester komma fram till var den studerande ligger i sin skriftspråkliga förmåga i förhållande till en normalkurva, och också utifrån testresultaten utläsa om personen har läs- och skrivsvårigheter av trolig dyslektisk art. När jag i mitt arbete som läs- och skrivpedagog möter studerande med annat modersmål än svenska ställs jag inför nya utmaningar. I några enstaka fall har dessa studerande testats under skoltiden i sitt hemland och vet om att de har specifika läs- och skrivsvårigheter, men de allra flesta har aldrig utretts eftersom begreppen och kunskapen om ”dyslexi” eller ”specifika läs-

och skrivsvårigheter” inte finns i de länder man kommer ifrån. För mig som ska kartlägga dessa individer gäller det att försöka ta reda på om svårigheterna bottnar i en problematik som ryms inom den ”normala”, förväntade andraspråksinläringen för denna person, eller om det rör sig om en funktionsnedsättning. Distinktionen är viktig, dels för att kunna ge den studerande adekvat stöttning som kan innefatta kompensatoriska hjälpmedel och anpassning av undervisningen, dels för att, om personen visar sig ha en funktionsnedsättning av bestående natur, vid betygssättning kunna tillämpa undantagsbestämmelsen<sup>1</sup>.

Det finns ännu inga standardiserade test när det gäller läs- och skrivutredning framtagna för studerande som har svenska som andraspråk. Oftast finns inte heller någon möjlighet att testa dessa personer på deras modersmål, vilket annars hade varit det optimala. Ändå måste det ske någon form av bedömning av dessa studerandes läs- och skrivsvårigheter. De bedömningar jag hittills gjort har baseras på en analys av den studerandes skriftliga produktion samt ett kortare kartläggningssamtal. Bland allt testmaterial finns ändå några få test man kan använda, där resultatet kan indikera specifika läs- och skrivsvårigheter trots att man testar på majoritetsspråket. Detta gäller främst test som mäter avkodningen och den fonologiska förmågan.

## **1.2 Syfte och forskningsfråga**

Syftet med detta specialarbete är att hitta en metod för säkrare bedömning av läs- och skrivsvårigheter hos vuxenstuderande med svenska som andraspråk.

Frågan jag vill ha svar på är följande:

- Vad kan test av avkodning och den fonologiska förmågan, tillsammans med kartläggningssamtal, ge för information när det gäller bedömning av läs- och skrivsvårigheter hos en vuxen person med svenska som andraspråk?

---

<sup>1</sup> En bestämmelse som finns i grundskoleförordningen och gymnasieförordningen. Den innebär att lärare har möjlighet att bortse från enstaka mål som eleven ska ha uppnått om det finns särskilda skäl för detta. Med särskilda skäl menas att eleven har ett funktionshinder av något slag. Se [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

## 2. Forskningsöversikt

I detta avsnitt kommer jag först reda ut förhållandet mellan begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi, samt ge en förklaring till vad dyslexi är och hur dyslexi tar sig uttryck. Därefter redovisar jag aktuell forskning rörande andraspråk och dyslexi för att slutligen belysa kartläggning och testning på majoritetsspråket.

### 2.1 Läs- och skrivsvårigheter och dyslexi

I den internationella undersökningen IALS ("International Adult Literacy Survey") som genomfördes under åren 1995-1998 framkom att en fjärdedel av vuxna svenskar inte klarar av de flesta vardagskraven i läsning och skrivning, sett till de krav som ställs på färdigheten i svenska när man går ut årskurs nio. Inom denna grupp finns 7,5 % som bara kan läsa välstrukturerade och enkla texter, texter de känner igen väl. Bland denna sistnämnda grupp återfinns dyslektikerna. I litteraturen kan man få skiftande siffror på hur många i Sverige som uppskattas ha dyslexi, siffrorna varierar mellan 2-8% (Jacobsen 2006). Termen *läs- och skrivsvårigheter* innefattar alltså alla som har svårighet med att läsa och skriva, medan *dyslexi* är en av flera tänkbara orsaker till läs- och skrivsvårigheterna.

### 2.2 Dyslexi

Enligt Hedman i avhandlingen *Dyslexi på två språk* (2009:27) är begreppet *dyslexi* vanligast förekommande i skandinavisk forskningslitteratur, även om *specifika läs- och skrivsvårigheter* ibland också används med likartad innebörd.

Hur definieras dyslexi? I den definition som The International Dyslexia Association antog 2002 poängteras fonologiska orsaker till svårigheterna:

Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet som har neurologiska orsaker. Dyslexi kännetecknas av svårigheter med korrekt och/eller flytande ordigenkänning och av dålig stavning och avkodningsförmåga. Dessa svårigheter orsakas vanligen av en störning i språkets fonologiska komponent, som ofta är oväntad med hänsyn till andra kognitiva förmågor och trots möjligheter till effektiv undervisning. (Översättningen är från [www.dyslexiforeningen.se](http://www.dyslexiforeningen.se), Svenska Dyslexiföreningens hemsida. Där finns även originalet att läsa).

Det påtalas också i denna definition att denna inlärningssvårighet kan leda till begränsad läserfarenhet, svårigheter med läsförståelse och hämmad tillväxt av ordförråd och bakgrundskunskap. Høien & Lundbergs (2002) definition, som är allmänt vedertagen idag, specificerar å sin sida brister i avkodningen som orsaksförklaring. Även en genetisk disposition nämns som orsak till problemen. Denna definition förutsätter också att dyslexi kan förekomma på olika begåvningsnivåer:

Dyslexi är en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Störningen ger sig först till känna som svårigheter med att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Störningen kommer också tydligt fram genom dålig rättskrivning. Den dyslektiska störningen går som regel igen i familjen, och man kan anta att en genetisk disposition ligger till grund. Karaktäristiskt för dyslexi är också att störningen är ihållande. (Høien & Lundberg, 2002:20–21).

Høien & Lundberg påpekar också att även om läsningen kan bli acceptabel finns svagheten i de fonologiska färdigheterna ofta kvar i vuxen ålder, vilket visar sig i svårigheter att stava (2002:21).

### ***2.2.1 Den fonologiska förklaringsmodellen***

Enligt Hedman (2009:29) är den fonologiska förklaringsmodellen till dyslexi sedan länge den mest accepterade förklaringsmodellen inom dyslexiforskning. Den baseras på den kognitiva inlärningspsykologin. Mossige m.fl. (2009:22) menar dock att denna teori inte utesluter kulturella, sociala och interaktionistiska perspektiv. Dessa ska ses som kompletterande istället för konkurrerande. Den fonologiska förklaringsmodellen innebär att orsaken till dyslexi ligger i svårigheter med den fonologiska bearbetningen på den kognitiva nivån. Där dessa problem finns, får man svårt med kopplingen mellan grafem och fonem, vilket i sin tur leder till att det uppstår svårigheter i den automatiska avkodningen vid läsning samt att det blir problem med stavning. Den fonologiska bearbetningen innefattar enligt Hedman det fonologiska minnet, den metalingvistiska förmågan och den lexikala åtkomsten (Hedman 2009:50).

Det fonologiska minnet innebär förmågan att aktivt kunna hålla språkljudsinformation i huvudet, i avvaktan på att informationen ska användas senare, exempelvis gäller det förmågan att kvarhålla ord i minnet så man kan klara av att läsa och hålla i minnet en längre mening. Den metalingvistiska förmågan innebär att man har en bra uppfattning



om de språkliga byggstenarna; att man till exempel kan uppfatta vilket ljud som kommer före och efter ett annat ljud i ett ord eller kan läsa nonsensord – ord som inte betyder någonting (Lundberg & Wolff 2003:20–21). Den lexikala åtkomsten handlar om hur snabbt man plockar fram ord som man kan och har lagrat i långtidsminnet (Hedman 2009:32).

### 2.2.2. Avkodning och förståelse

Läsning är, enligt Høien & Lundberg (2002), en komplicerad process som består av två färdigheter – avkodning och förståelse. Båda dessa är nödvändiga för att man ska få en god läsförståelse. En människas läsfärdighet ”blir *produkten* av de två delfärdigheterna. Om en faktor är noll, blir också produkten noll”. Avkodningen är det som gör att en läsare kan känna igen, uttala och få tillgång till ett ords mening; en teknisk färdighet som byggs upp över tid. För varje gång en läsare möter ett ord blir minnesbilden starkare och till slut känns ordet igen omedelbart. Då har avkodningen blivit automatiserad. Vid avkodning, använder man sig primärt av två olika strategier: Å ena sidan den ortografiska, som innebär att man ser på ordets stavning och känner igen ordet eftersom det finns inlagt som minnesbild i långtidsminnet, i det mentala lexikonet. Å andra sidan den fonologiska, som innebär att man vid avkodningen tar utgångspunkt i mindre grupper av bokstäver i ett ord, som sedan omkodas ljudmässigt och binds samman till en ljudmässig helhet. Denna strategi behövs när man ska avkoda ett nytt ord eller ett nonsensord, ett ord som inte finns representerat i det mentala lexikonet (Høien & Lundberg 2002:41–42).

Där det finns en störning i det fonologiska systemet har en person, enligt Høien & Lundberg (2002), bland annat problem med att upprepa, läsa och skriva nonsensord, problem med att klara ordlekar där man byter ut ljud i orden eller delar upp orden i mindre ljuddelar, och problem med att hålla kvar språkligt material i korttidsminnet. När ordavkodningen blir automatiserad kan de tankemässiga resurserna frigöras till att förstå det man läser. Läsförståelsen däremot, kan aldrig automatiseras. Den innebär ett arbete på högsta kognitiva nivå, där det gäller att knyta det man läser till egna erfarenheter, reflektera, dra slutsatser och tolka. Där det finns en svaghet i ordavkodningen hindrar den läsförståelsen – man har fullt upp med att avkoda orden och det finns inte tillräckligt utrymme för tolkningen. Därför kan man förvänta sig att en person med dyslexi visar god förståelse för en text som den istället får uppläst (Høien & Lundberg 2002:124, 146–147).

### *2.2.3 Långtidsminne, arbetsminne och dyslexi*

Dahlin (2009) reder ut förhållandet mellan långtidsminnet, arbetsminnet och kopplingen till dyslexi. Vårt långtidsminne tillförs och lagrar kunskap från arbetsminnet, och kunskapen finns tillgänglig där under mycket lång tid. Ur detta minne ska vi snabbt plocka fram nödvändig information i alla tänkbara olika sammanhang. Ljud och ord vi hört, kan och känner igen lagras i det mentala lexikonet i långtidsminnet. Det hjälper till vid läsning av ord, så till vida att fonologiska kombinationer som finns lagrade där snabbt levereras vid läsning (Dahlin 2009:44–45, 47).

Med arbetsminne menas förmågan att hålla uppmärksamheten, bearbeta uppgifter och se samband. Ett exempel kan vara att i omvänd ordning upprepa en sifferkombination som presenterats muntligt – då ska siffrorna både hållas i minnet och bearbetas. Informationen från långtidsminnet ska dessutom också kunna hämtas och integreras med den information som nyss bearbetats, vilket exempelvis sker vid läsning (Dahlin 2009:34). Arbetsminnets kapacitet är begränsad och hur många informationsenheter man kan lagra råder det lite delade meningar om. Det finns sedan 50-talet en teori om att man kan minnas 7 plus minus 2 enheter åt gången. Vissa forskare menar att gränsen blir lägre om man till exempel ska lagra längre ord. Kapaciteten påverkas också av om informationen är känd eller ny och om den är meningsfull eller inte. Dahlin hänvisar till Gathercole & Alloway (2008) som säger att en vuxen med normal arbetsminneskapacitet kan återge cirka 7 siffror som den hört i en följd (Dahlin 2009: 42–43).

Om man har en svaghet i arbetsminnet tänker man sig att det bildas liksom en ”flaskhals” mellan arbetsminnet och långtidsminnet och då fungerar inte hämtningen och integreringen av information från långtidsminnet på ett tillfredsställande sätt. Detta gör det svårt att exempelvis återge en text som lästs (Dahlin 2009:45).

Läsningen ställer alltså stora krav på minnesfunktionerna. Dahlin hänvisar till flera olika forskare och skriver att det finns belegg för att just den fonologiska delen i arbetsminnet har stor betydelse för hur verbala uppgifter hanteras och att personer med dyslexi har en brist i denna funktion. En studie av Howes m.fl. (2003) visade att det som var gemensamt för barn med dyslexi var att alla hade svagheter i minnesfunktionen. De hade alla dessutom svårigheter just med de fonologiska uppgifterna. Enligt Gathercole & Alloway (2008) har de som har svårt att bearbeta den fonologiska informationen i arbetsminnet också svårt att lagra den informationen i långtidsminnet (Dahlin 2009:45–47).

### ***2.2.4 Kompenserade dyslektiker i vuxen ålder***

Genom ihärdigt arbete, mycket stöd hemifrån och en god pedagogik har en del personer med dyslexi lyckats kompensera för sina svårigheter och har uppnått en funktionsnivå som är rätt så acceptabel. Ändå bär de med sig den fonologiska funktionsnedsättningen på en underliggande nivå som hindrar dem från att kunna fullt ut visa vad de kan och förstår när de läser och skriver. För den som har dyslexi verkar det som att de fonologiska svårigheterna består livet ut, även om ”de manifesta läsproblemen ibland försvagas eller i stort sett försvinner, som hos s k kompenserade dyslektiker” (Lundberg & Wolff 2003:18). Det är ändå enligt Wolff viktigt att identifiera dyslexi hos äldre studenter eftersom deras skrivsvårigheter finns kvar och de därför kan behöva erbjudas kompensatoriska hjälpmedel. Eftersom ordavkodningsförmågan kan vara osäker kan personer med dyslexi vara beroende av vilken kontext de befinner sig i. När dessa hamnar i en stressad situation, som vid prov under tidspress, är det mycket troligt att man faller tillbaka i sin skriftliga förmåga (Wolff 2009:155–156).

### ***2.2.5 Självbild och dyslexi***

Enligt Swalander (2009) finns det ett negativt och tydligt samband mellan tidiga och fortsatta läsproblem kopplat till självbild. Swalander tar upp studier som pekar på att där en person med dyslexi brister i självkänsla kommer den att undvika alla uppgifter som visar svagheterna. Det kan ta sig uttryck i att man aldrig räcker upp handen eller att man placerar sig så långt bak och så osynligt som möjligt i klassrummet. Frustrationen blir också stor när man aldrig lyckas prestera lika bra som klasskamraterna (Swalander 2009:191).

Lundberg & Wolff (2003) tar också upp den negativa effekten dålig läsning kan ha på andra områden, där ett misslyckande inom ett socialt viktigt område kan innebära ett hot mot hela självbilden.

Man börjar betrakta sig själv som mindre värd; en som inte kan lära sig saker, en som inte duger. Ett knäckt självförtroende gynnar inte fortsatt inläring, utan leder snarare till passivitet och uppgivenhet.

En annan risk med tidigt misslyckande är att man lär sig smarta men självdestruktiva strategier för att undvika skriftspråket. Därmed får man inte tillräckligt med övning för att utveckla färdigheten (Lundberg & Wolff 2003:15).

Minimerad läsning kan också enligt Lundberg & Wolff (2003:15) leda till sämre omvärldskunskaper, som i sin tur gör det ännu svårare att ta till sig och förstå texter. Wolff (2009:154) hänvisar till en ännu icke publicerad studie (Wolff 2002) där hon intervjuat 40 studenter med dyslexi. Denna studie visade att nästan alla hade gått igenom de första skolåren utan att någon hade insett att de hade dyslexi. Istället hade de blivit betraktade som dumma, lata och/eller slarviga. Av de intervjuade var det många som fortfarande såg på sig själva som slarviga när det gällde att skriva och läsa. Högberg (2005) belyser detta genom en berättelse skriven av en invandrad kvinna som bär på liknande erfarenheter. Hennes svårigheter togs på allvar först i åttonde klass. Fram till dess trodde hon att hon var dum och skämdes mycket för sin oförmåga. Hon såg till att bli utslängd från klassen för att slippa läsa och fick på så sätt stämpeln på sig att vara ett ”jobbigt barn” (Högberg 2005:22).

### **2.3 Läs- och skrivinlärning på ett nytt språk**

Det finns, enligt Hedman (2009), många forskare som intresserat sig för förstaspråkets påverkan vid tillägnandet av ett nytt språk och man har konstaterat både styrkor och problem i samband med detta. Flera positiva samband finns mellan ett väl utvecklat förstaspråk och tillägnandet av skriftspråket på ett nytt språk. Hedman hänvisar till flera olika studier som bland annat visar att läsförmågan på andraspråket gynnas av en väl utvecklad syntaktisk kunskap på förstaspråket, och att en utvecklad metafonologisk förmåga på förstaspråket ger positiva effekter på avkodningsförmågan i det nya språket. Det går också lättare att lära det nya skriftspråket om man tidigare har nått en kognitivt krävande nivå av skriftspråket på sitt modersmål (Hedman 2009:24).

I en rapport från Skolverket (Myrberg 2001) redovisas internationella jämförelser från ”International Adult Literacy Survey” som gjordes under perioden 1995 till 1998 av läs- och skrivförmågan hos 6 500 invandrare i tjugotre länder i världen, och de faktorer som påverkar inlärningen av det nya språket. Där framkom bland annat ålder för invandringen som en viktig faktor för läs- och skrivförmågan i vuxen ålder. Det man kunde se på invandrare som anlät före skolstarten var att de i de flesta fall släpat efter vid läsinlärningen och som en följd av detta fått svårt att hänga med i övriga ämnen. Men i vuxen ålder kunde man bland dessa inte se någon signifikant skillnad i läs- och skrivförmåga jämfört med infödda svenskar. Bland de invandrare som lärt sig läsa på sitt modersmål och kom till ett nytt land i 13–18-årsåldern kunde

man i vuxen ålder se en tydlig ”dip” i funktionell läs- och skrivförmåga. Detta kan enligt Myrberg ha sin förklaring i att effektiviteten i den grundläggande läsinlärningen har avtagit vid den åldern samt att tonåringarna redan skaffat sig en fastare personlig, kulturell och språklig identitet från hemlandet. Ytterligare en grupp som utkristalliserade sig var invandrare som anlant med en färdig utbildning på minst grundskolenivå från hemlandet, med ett stort ordförråd och en väl utvecklad språklig kompetens. De hade lärt sig strategier för läsning som på ett bra sätt kunde kompensera bristerna i kunskaperna i det nya språket (Myrberg 2001:92–94).

## **2.4 Läs- och skrivsvårigheter och svenska som andraspråk**

Läs- och skrivsvårigheter kan ta sig olika uttryck hos dem som har dessa problem. Det finns typiska kännetecken, både vad gäller svårigheter vid läsning och skrivning. Utifrån Druid Glentow (2008: 12–14), samt Lindell & Thornblad (1998:9–10) kan man sammanställa följande lista. Lässvårigheter kan bland annat visa sig som

- långsam, trevande och sönderhackad läsning
- alltför snabb läsning med gissningar och otydlig artikulation
- omkastning av bokstäver, utelämnningar, tillägg eller hopblandning av bokstäver
- felläsning på frekventa småord
- felaktigheter i betoning och uttal, svårigheter med lång och kort vokal
- trötthet, huvudvärk, ont i ögonen vid läsning
- svårigheter att minnas det som lästs

Skrivsvårigheter visar sig exempelvis som

- otydlig handstil
- långsam skrivning
- utelämnningar av vokaler, konsonanter och ändelser
- utelämnning av prickar, ringar och streck
- förväxling av vokaler och konsonanter
- felstavningar
- sammanblandningar av stora och små bokstäver
- svårigheter att anteckna och skriva av från tavlan

Förutom dyslexi kan det finnas andra orsaker till läs- och skrivsvårigheterna hos vuxna med svenska som andraspråk. Myrberg (2001) hänvisar till Snow, Burns & Griffin (1998) som anger fem övriga

områden att ta hänsyn till. Dessa kan sammanfattas i följande punkter:

- genetiskt betingade eller förvärvade egenskaper (exempelvis hörselproblem, kognitiva svårigheter, koncentrationssvårigheter),
- familjesituationen (andra med läs- och skrivsvårigheter, blandspråk, skriftspråksnärvaro, språklig interaktion m.m.),
- skillnaden i länder och samhällstyper (bland annat socioekonomisk struktur, levnadsstandard, tillgång på böcker),
- språkliga faktorer (exempelvis skillnaden mellan talat och skrivet språk)
- skolsystemen (innehåll i läroplaner, skillnader i skolstandard m.m.).

Myrberg väger samman allt detta och konstaterar:

Att växa upp i en ogynnsam språklig miljö, med blandspråk och otydlig artikulation i hemmet kan alltså ha samma effekter på den fonologiska förmågan som biologiskt betingade brister (Myrberg 2001:74).

I handledningen till ett material som kan användas vid testning av läs- och skrivsvårigheter skriver författarna att syftet med att plocka fram dessa tester var att kunna avgöra vilka som hade dyslektiska svårigheter och vilka som hade svårigheter på grund av dålig skolgång, sociala förhållanden eller kulturell understimulans. För den som har annat modersmål än svenska kan textförståelsen hindras av att man inte förstår ordförrådet och meningsbyggnaden, även om man snabbt kan avkoda de enskilda orden (Lundberg & Wolff 2003:8, 11–12).

God läsförmåga bygger på att man får många möjligheter till intensiv övning i att ta till sig texter. Av *sociala* eller *kulturella skäl* har en del personer aldrig fått dessa övningsmöjligheter. De har aldrig utvecklat den intellektuella vana som läsning innebär. Skolgången kan ha varit kaotisk med till exempel många lärarbyten eller omfattande skolk. Det kan ha saknats goda förebilder i hemmet, och kanske inte heller funnits tillgång till skriftspråk – ingen dagstidning, endast ett fåtal böcker och inga naturliga läsvanor (Lundberg & Wolff 2003:14).

Lundberg & Wolff menar att eftersom en person med invandrarbakgrund som har stora läs- och skrivsvårigheter beroende på språkliga/kulturella faktorer behöver ett annat pedagogiskt upplägg än en person med dyslexi, är det viktigt med en ordentlig kartläggning av svårigheterna (Lundberg & Wolff 2003:14).

## 2.5 Kartläggning och testning på majoritetsspråket

Bøyesen (2006) tar upp svårigheten med att avgöra när en flerspråkig elevs skrivutveckling följer den förväntade utvecklingen eller är avvikande. Det är lika viktigt att bli erkänd som dyslektiker när det finns grund för det, som att inte bli feldiagnosticerad när man befinner sig i en normal språkutveckling. Enligt Bøyesen är det optimala att kunna kartlägga en elevs språkfärdigheter på båda eller alla elevens språk eftersom en analys av skriftspråket enbart på andraspråket inte kan ge ett svar på om det finns en specifik svårighet eller inte. För att undvika feldiagnostisering förespråkar Bøyesen metodtriangulering – att man sammanför resultat från flera olika håll. I detta fall innebär det att man förutom de test man gör, även väger in relevant bakgrundskunskap om eleven, historia och livssituation och färdigheterna i modersmålet (2006:413, 416)

Wedin understryker att det är viktigt för läraren att skaffa sig gedigna kunskaper om de studerandes sociala och kulturella bakgrund, deras nuvarande situation samt deras tidigare kunskaper och erfarenheter, för att kunna ge en undervisning som gynnar en optimal språkutveckling (Wedin 2010:39). Även Myrberg betonar att för att få en bra läs- och skrivutveckling på det nya språket är det viktigt att kartlägga invandrarens språkliga kompetens; skaffa sig kunskap om de studerandes ”ordförråd, läs- och skrivvanor på olika språk, fonologiska förmåga, bokstavskunskap, erfarenheter och attityder till skriftspråket och dess användning i olika situationer”. Hur många år man gått i skolan, hur man upplevde sin egen skolprestation, vilka typer av texter man läste, om det fanns svårigheter i samband med läs- och skrivinläringen samt vilket skriftspråk inläringen skedde på, är också av stor vikt att ha med i en kartläggningssituation (Myrberg 2001:92, 94). När det gäller kartläggning av vuxna är det, enligt Høien & Lundberg, självklart att individen ska få berätta om problemens framväxt och vilka konsekvenser det fått, samt de tankar som finns om vad problemen kan bero på (Høien & Lundberg 2002:205).

Det råder delade meningar om i vilken utsträckning man kan använda sig av test på majoritetsspråket. Enligt Myrberg (2001:75–76) är det inte rådigt att, när man vill testa personer med annat modersmål än svenska, använda dyslexitest normerade för personer med svenska som modersmål. Om man ändå använder sig av dessa måste man räkna med en allmän sänkning av resultatnivån. Däremot menar han att om det blir låga resultat på nonsensord och test som mäter fonologisk snabbhet är det indikatorer på att personen har dyslexi.

Två forskare som gjort studier där man testat den fonologiska bearbetningsförmågan på flerspråkiga och där testen skett på majoritetsspråket är Miller Guron & Lundberg (2007). De menar att man efter ca två år har utvecklat de metafonologiska förmågorna på det nya språket tillräckligt för att kunna testas via det. De testade två grupper elever i årskurs åtta med dels svenska som modersmål, dels svenska som andraspråk, och fann att det är ingen skillnad i resultat för båda språkgrupperna när det gäller fonologiska test. Det är därför enligt dessa forskare fullt möjligt att använda fonologiska test på majoritetsspråket svenska (Miller Guron & Lundberg 2002:1).

Där det inte finns någon möjlighet att göra en kartläggning och utredning på annat än andraspråket bör, enligt Bøyesen, den person som ska kartläggas ha haft möjlighet att tillägna sig andraspråket fem till sju år innan testen kan räknas som valida. Det är extra viktigt att analysera texterna som används i bemärkelsen hur tillgängliga de är för dessa elever. Den största utmaningen är, enligt Bøyesen, inte avkodningen utan ordförståelsen. Hon tar också upp ortografins betydelse när en elev ska lära sig ett andraspråk. Det är viktigt att känna till vad en elev kan ta hjälp av från förstaspråket och vad som kan orsaka problem. En genomskinlig ortografi där det råder ett-till-ett-förhållande mellan språkljud och bokstav är enklare att lära sig än där det finns stora skillnader mellan fonem och bokstav (Bøyesen 2006:407–408, 421).

## **2.6 Testning på båda språken**

Mot bakgrunden att det finns stora svårigheter med att bedöma läs- och skrivsvårigheter hos andraspråksinlärare, har Hedman i sin avhandling (2009) undersökt tio spansk-svensktalande ungdomar som lärare bedömt har läs- och skrivsvårigheter. Syftet har varit att öka kunskapen om hur skriftspråksproblem hos tvåspråkiga ungdomar ser ut och öka förståelsen för en normal läs- och skrivutveckling, samt medverka till en säkrare identifiering och hantering av dyslexi hos tvåspråkiga. Eleverna har testats på båda språken och placerats in i ett dyslexikontinuum med grader från stora svårigheter till inga, för att få en så nyanserad bild som möjligt av problematiken. Förutom en omfattande undersökning av de språkliga förmågorna på båda språken har Hedman även tagit fasta på kringliggande faktorer, som språkinlärningshistoria samt när och hur ungdomarna använder språken, för att öka förståelsen för vad svårigheterna bottnar i (Hedman 2009:191).

Hedman utgår från den fonologiska förklaringsmodellen av dyslexi och konstaterar genom sin studie att tvåspråkiga elever snarare tenderar



att underdiagnostiseras än överdiagnostiseras. Utifrån testresultaten på båda språken drar Hedman slutsatsen att resultaten hade blivit annorlunda om man bara utgått från det ena av språken. Om man strävar efter en så rättvis bedömning som möjligt, ska man därför inte dra för säkra slutsatser av tester av fonologisk bearbetning som gjorts endast på majoritetsspråket. Hedman fann också att det kan finnas en stor spännvidd mellan avkodning och fonologisk bearbetning. Alltså kan man inte bara testa en av dessa komponenter och dra långtgående slutsatser av det resultatet (Hedman 2009:192–193). Ytterligare en slutsats Hedman drar i sin studie är att man kan förvänta sig atypiska dyslexiprofiler hos andraspråksinlärare, vars förstaspråk i den nya miljön inte längre är majoritetsspråk. Exempel på atypisk dyslexiprofil kan vara låga resultat även på den muntliga färdigheten, vilket kan göra att man inte uppmärksammar de dyslektiska svårigheterna lika snabbt. Hedmans studie visar även på att det kan finnas låga resultat på muntlig och skriftlig språkbehärskning på ena språket utan egentliga indikationer på dyslexi. Det kan ha sin förklaring i att personen i fråga är särskilt känslig för de ortografiska skillnaderna, d.v.s. skillnaderna i stavning, mellan språken (Hedman 2009:183–184).

Hedman pekar på att flera studier visat att flerspråkiga som har dyslexi får bättre resultat på tester av den fonologiska förmågan än enspråkiga med dyslexi. En förklaring till detta har varit att det är gynnsamt för den fonologiska medvetenheten att lära sig ett nytt språk. Samtidigt har forskningen visat att svårigheter i avkodning och fonologisk bearbetning förekommer på båda språken för den som har dyslexi. Hon hänvisar också i sin avhandling till andra studier som visat att det inte finns några påvisbara skillnader i resultaten på de fonologiska testen mellan enspråkiga och tvåspråkiga. Slutsatsen dessa forskare drar är att den fonologiska bearbetningen kan testas på majoritetsspråket efter två års exponering av detta, eftersom den fonologiska förmågan då är likvärdig hos båda grupperna. Det de tvåspråkiga eleverna däremot fick sämre resultat på var läsförståelsen, vilket snarare kan vara ett tecken på bristande språkbehärskning och ordförståelse. Hedman hänvisar till Viberg (2002) och sätter en miniminivå på tre år i svenskundervisning för de deltagare hon använder i sin egen studie (Hedman 2009:33–36, 42).

## 3. Metod, material och genomförande

### 3.1 Metodval

Min undersökning består av fyra fallstudier där jag använder mig av två olika metoder för att nå mitt syfte. Jag begagnar mig dels av test som mäter den fonologiska förmågan, dels av en kvalitativ intervju, som jag benämner kartläggningssamtal. Vid testerna använder jag instrument som hör hemma inom kvantitativ datainsamling, men jag brukar dem i ett kvalitativt syfte. Intervjuerna sker i samtalsform med öppna frågor, en halvstrukturerad intervju (Kvale 1997:32); jag har haft en intervjuguide med ämnesområden jag velat ställa frågor kring och samtala om, men har under intervjuens gång gjort förändringar i form och innehåll för att kunna följa upp svaren och de berättelser som förmedlats. Trost (2005:34) skriver att en kvalitativ intervju ska vara väl planerad och att intervjuguidens innehåll ska följas, men i den ordning som passar intervjun och utifrån de associationer som uppstår under den. Den kvalitativa intervjun används för att

... se verkligheten som den vi intervjuar ser den för att sedan tolka vad det kan innebära sett ur det givna teoretiska perspektivet och den givna situationen (Trost 2005:15).

Lagerholm skriver angående den kvalitativa intervjun:

Den stora fördelen och själva poängen med en intervju är den stora flexibilitet och anpassningsbarhet som de mer kvantitativa och därmed mer styrda metoderna inte kan ge. Intervjun ska i så hög grad som möjligt likna ett vardagligt samtal, där de intervjuade har möjlighet att påverka intervjusituationen (Lagerholm 2005:54)

När jag återger intervjuerna och sedan analyserar dem sker det med ett hermeneutiskt förhållningssätt. Inom hermeneutiken tolkas hur mänskligt liv kommer till uttryck, exempelvis genom det talade ordet, och att man på så sätt förstår andra människor. Helheten ställs i relation till delarna för att få en så heltäckande bild som möjligt och vid tolkningen används forskarens förförståelse som ett givet verktyg. Den förförståelse, tankar, kunskap och känslor som den som genomför undersökningen har, betraktas inte som ett hinder utan som en tillgång (Patel & Davidsson 2003:29–30).

Eftersom jag endast utgår från fyra informanter i min studie är de resultat som framkommer ej generaliserbara.

## 3.2 Material

### 3.2.1 Intervjuguide

Den ena delen i min undersökning består av ett kartläggningssamtal baserat på en intervjuguide som bland annat tar fasta på skolbakgrund och tidigare språkinlärning samt den egna upplevelsen av läsning och skrivning (bilaga 1). Urvalet av områden att samtala kring har styrts dels av de frågor jag själv hittills brukat ställa vid kartläggningssamtal, dels av de nya insikter jag fått vid genomläsningen av forskningslitteraturen.

### 3.2.2 Testmaterial

Den andra delen består av test på avkodningen och den fonologiska förmågan. I Hedmans undersökning testade hon den fonologiska förmågan utifrån följande aspekter: det fonologiska minnet, den metalingvistiska förmågan och den lexikala åtkomsten. Även avkodningsförmågan som testas genom högläsning av ord motiverades utifrån den fonologiska förklaringsmodellen. När man läser kända ord används den ortografiska strategin. Vid läsning av okända ord måste den fonologiska strategin användas, vilket gör läsning av nonsensord särskilt svår för dyslektiker, med utgångspunkt i att dessa har fonologiska svårigheter (Hedman 2009:50–51). I min undersökning testas den fonologiska bearbetningen utifrån följande komponenter:

**Fonologiskt minne/auditivt sekvensminne** testas i min undersökning genom att personen ska upprepa sifferserier med början i tre och sedan upp till sju enheter. Siffrorna i en serie ges av testledaren med ett par sekunders mellanrum och ska sedan återges i rätt följd. Ger personen inte rätt svar vid första försöket, får sifferserien upprepas en andra gång. Exemplet jag använder är hämtat från Franzéns diagnostiseringsmaterial (Franzén 1997). Franzéns erfarenhet är att elever med dåligt utvecklat auditivt sekvensminne börjar få bekymmer vid fyra enheter och inte klarar fler än fem i detta prov. När svårigheterna uppstår hoppas siffror över eller kastas om, och ofta gör en elev båda felen. De kan alltså inte hålla vare sig siffrorna eller den inbördes ordningen i minnet (Franzén 1997:27).

**Den metalingvistiska förmågan** testas med hjälp av ”spoonerism”<sup>2</sup> – deltagaren får lyssna till ett ordpar där de första fonemen i orden ska byta plats med varandra och sedan ska de nya orden uttalas, exempelvis ska **fäsa linska** bli **läsa finska**. Detta test mäter även det fonologiska arbetsminnets kapacitet. Spoonerism ses därför som ett extra kritiskt test av den metafonologiska förmågan (Hedman 2009:83,171). De sju ordparen har jag hämtat från ett material, utan känd källa, bestående av femton ordpar. Här finns inga standardiserade värden att mäta resultatet mot, men den som inte har svårigheter med denna form av uppgift löser ordparen inom några sekunder.

**Avkodningsförmågan** testas dels genom testet *Avläsning - Ord*, dels *Avläsning - Nonsensord*. De är hämtade ur ett standardiserat material för klassdiagnoser avseende högstadiet och gymnasiet, båda normerade för elever med svenska som modersmål (Johansson 2006). *Avläsning - Ord* består av 50 ord där de två första raderna består av mycket vanligt förekommande ord, den tredje raden med skiftande lång/kort vokal och den fjärde innehåller ord som kan vara lätt att kasta om bokstäver i. I de rader som sedan följer blir orden längre och längre och en del också mindre vanliga. *Avläsning - Nonsensord* består av 49 ord där, enligt Johansson, den fonologiska svårighetsgraden ökas allt eftersom. Hon menar att en elevs avkodningsförmåga bäst provas när den får läsa enstaka ord eftersom eleven då inte kan gissa utifrån omgivande text; det finns inga semantiska eller syntaktiska ledtrådar. Vid läsning av nonsensord måste eleven använda sig av den fonologiska lässtrategin och kan alltså inte ta hjälp av den ortografiska (Johansson 2006:66–67). En intressant skillnad har framkommit mellan resultaten på dessa båda tester vad gäller elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska. Elever med svenska som andraspråk avkodar nonsensorden bättre än elever med svenska som modersmål. Troligtvis har det sin orsak i att dessa elever måste använda sig av den fonologiska läsningen oftare i sin vardagsläsning, eftersom det är många svenska ord som är nya och okända för dem (Johansson 2006:82).

Förmågan till avkodning mäts också genom s.k. läskedjor, där personen under tid ska markera var olika tecken, ord och meningar skrivna i sammanhållna kedjor, börjar/slutar. Detta material är hämtat från det standardiserade testet *Läskedjor* (Jacobson 2005). Teckenkedjorna mäter den visuo-motoriska snabbheten och uppgiften

---

<sup>2</sup> Uttrycket ”spoonerism” har sitt ursprung i en brittisk präst vid namn Spooner, vilken blev känd för att han ofta gjorde felsägningar som innebar att han bytte ut de första konsonanterna i ordpar (Hedman 2009:50).

går ut på att särskilja grupper av siffror, gemener och versaler. Detta test ställer inget krav på läsförmåga. Ordkedjorna består av fyra vanligt förekommande ord i varje kedja; substantiv, verb, adjektiv eller räkneord, med en ordlängd på två till sex bokstäver. Testet mäter avkodningsförmågan (ordigenkänningsförmågan) gällande enskilda ord och ställer, enligt Jacobson, låga krav på en persons läsförmåga. Meningskedjorna består av fyra enskilda meningar, som inte har med varandra att göra men som är sammanskrivna i en enda kedja och där personen ska markera var meningarna börjar/slutar. Testet mäter personens semantiska och syntaktiska förmåga (Jacobson 2005:14–15). Jacobson skriver att den som har annat modersmål än svenska och som vistats i Sverige kortare tid än två till tre år kan räkna med få svårigheter med ord- och meningskedjorna, även om undantag finns. Har man bott här längre tid än så, är resultaten på ordkedjorna i det närmaste att likställas med resultaten för den som har svenska som modersmål. Det som kan vålla problem är meningskedjorna. Först efter sju till åtta år kan man, enligt Jacobson, förvänta sig goda resultat på meningskedjorna eftersom det kan ta den tiden innan man behärskar språkets djupnivå (Jacobson 2005:15–16).

Resultaten på de standardiserade testerna mäts i Staninepoäng. Stanineskalan är en standardskala där råpoängen överförs till en niogradig skala, där 1 är sämst och 9 är bäst. Normalvärdena ligger på 4–6. När värdena hamnar på skalan 1–3 indikerar det svårigheter som man behöver titta närmare på (Jacobson 2005:42–43). Eftersom det finns diskussioner om huruvida testerna avseende den lexikala åtkomsten har med den fonologiska aspekten att göra, väljer jag att avstå från att använda den delen i min undersökning (Hedman 2009:32).

### ***3.2.3. Validitet och reliabilitet***

För att en undersökning ska kunna genomföras på ett bra sätt och resultaten kunna användas för tolkning är det viktigt att beakta validiteten och reliabiliteten. Validiteten handlar om i vilken utsträckning jag i min undersökning verkligen undersöker det jag påstår att jag gör. Reliabiliteten handlar om hur tillförlitlig undersökningen är – att någon annan ska kunna upprepa undersökningen och få samma resultat (Lagerholm 2008:27–28). Dessa båda begrepp och idéerna kring dessa är sprungna ur den kvantitativa metodologin (Trost 2005:113).

Enligt Trost finns en problematik i detta att en mätning vid ett visst tillfälle ska ge exakt samma resultat om man upprepar undersökningen på nytt, eftersom man då förutsätter att förhållanden är statiska. Med ett

symboliskt interaktionistiskt synsätt, där man har processen som förutsättning, förväntar man sig snarare att resultaten blir olika. I en kvalitativ intervju kan svaren på frågorna inte bli desamma om undersökningen upprepas eftersom människan inte är statisk utan ständigt stadd i process. Det man istället ska fokusera på i kvalitativa studier är trovärdigheten i datainsamlingen och analyserna. Man måste kunna visa att data insamlats på ett för den aktuella problemställningen seriöst och relevant sätt, med tillhörande etiska reflektioner (Trost 2005:111–114).

För att kunna tala om hög reliabilitet ska situationen vara standardiserad, vilket kan vara förhållandet vid kvantitativa studier (Trost 2005:112). Den del i min undersökning som utgår från standardiserade tester kan sägas ha hög reliabilitet. Som forskningsöversikten visat kan validiteten i dessa tester diskuteras. Resultaten, som kan dölja en mer komplex bild, måste därför kvalitativt analyseras och tolkas.

### **3.3 Urval och genomförande**

För mitt arbete har jag valt att intervjua och testa fyra kvinnor med läs- och skrivsvårigheter, som studerar inom komvux på den skola där jag arbetar. Dessa kvinnor har tillsammans med läraren efterfrågat extra resurs eftersom det funnits svårare läs- och skrivproblematik. Två kvinnor är från Kurdistan och två kvinnor kommer från Thailand. De har vistats i Sverige i minst tre år och har alla nått minst godkänd nivå på SAS grundläggande nivå eller under lång tid läst på den nivån. Jag har träffat varje kvinna vid tre tillfällen – för kartläggningssamtal, för test och för genomgång av resultaten. I resultatdelen redovisas det som framkommit vid de två första träffarna.

Eftersom vissa delar i kartläggningssamtalet kan vara känsliga att prata om och det är viktigt med tilliten i intervjusituationen valde jag att genomföra samtalen utan inspelning. Jag förde fortlöpande anteckningar under samtalens gång för att så snart som möjligt efter intervjuerna skriva ner det som framkommit. När jag presenterar det som framkommit i samtalen har jag sammanfattat och strukturerat materialet och också utlämnat sådant som kan avslöja identiteten eller vara sårande för informanterna. De korta citat jag använder mig av har jag, liksom Trost (2005:109), justerat utan att förvränga och omarbetat till en mera skriftspråklig form.

Kvinnorna har fått veta vad min undersökning går ut på och jag har fått ett godkännande av alla att använda den information som

framkommit. För att bevara anonymiteten använder jag fingerade namn på mina informanter.

## **4. Resultat**

Under följande avsnitt kommer jag att redovisa de resultat som framkommit dels i kartläggningssamtalet, dels i de tester som genomförts. Jag redovisar varje informant för sig.

### **4.1 Beyan**

#### ***4.1.1 Kartläggningssamtal***

Beyan är från irakiska delen av Kurdistan. Hennes modersmål är sorani och hon lärde sig läsa och skriva på sorani. Hon gick i skola i tre år men det blev ingen sammanhängande skolgång eftersom familjen flyttade fram och tillbaka mellan Turkiet och Kurdistan. Hon tyckte det var roligt att gå i skolan, men ”hade man smutsiga naglar fick man stryk”. I skolan pratade man bara sorani och det var det enda språk hon kunde när hon kom till Sverige.

När Beyan kom till Sverige var hon nio år och gick då i förberedelseklass i två år, något hon tyckte var roligt. Hon hade då inte mött det latinska alfabetet tidigare. Ganska snart märkte hon att skrivandet tog mycket längre tid för henne än för de andra och eftersom det var svårt att läsa också, undvek hon det. Hon skyllde på att hon hade ont i magen och behövde lämna klassrummet. En gång i veckan fick hon hemspråksundervisning, men det blev för mycket för henne och hon brydde sig inte så mycket om den, något hon ångrar idag. Hemma pratade familjen bara sorani. Idag har hon glömt en hel del, att läsa tar lång tid, hon kan skriva lite men hon använder aldrig lexikon på sorani. Hennes egen uppfattning är att hon pratar sorani bra, men säger att hon enligt andra ofta uttalar orden fel. De har roligt åt hennes uttal. Hon talar sorani varje dag med sitt barn.

När Beyan var tolv år flyttade familjen till Göteborg. Då fick hon gå om årskurs fyra, vilket hon upplevde var ”jättejobbigt”. Hon kände att något var fel, hon blev ofta retad när hon skrev fel. Hon visste inte att det berodde på att hon hade läs- och skrivsvårigheter utan trodde att hon inte hade förmågan att lära sig. Först i årskurs nio fick hon hjälp. Då fick hon läsa matematik, svenska och engelska i en liten grupp och hade en lärare som lade märke till hennes svårigheter. Läraren sa till henne att

hon nog hade dyslexi, att hon var ”bokstavsblind”. Att höra det upplevde hon som en lättnad. Men ingen testade henne och fram tills nu har hon inte blivit testad. ”Ibland orkar inte lärare ta i vissa saker”. Hon gick inte mycket i skolan, hon mårde inte bra och kände att något var fel. Engelskan hade hon speciellt svårt för och gick ut grundskolan med ett IG, men tack vare att hon fick en möjlighet att göra om proven i slutet av sommaren fick hon godkänt också i det ämnet. Under gymnasiet fick hon ingen extra hjälp och klarade inte godkänt i matematik och engelska. Det är därför hon läser dessa ämnen på komvux nu.

För Beyan tar sig svårigheterna uttryck i att hon blandar ihop bokstäverna när hon läser, något hon gör även på sorani. ”Jag förvandlar ord till något helt annat och då måste jag gå tillbaka. Står det så? Så läser jag igen och det var inte så. En mening kan bli till något helt annat”. Hon säger att hon läser långsammare än andra, kan inte skumläsa och tappar också ord när hon läser, eller hoppar till nästa, kanske för att ett ord blev svårt. Enligt optiker är det inget fel på hennes syn. Ändå säger hon: ”Raderna hoppar och gungar, det kommer efter ett tag, ibland får jag ont i huvudet och jag blir trött”. Hon litar inte på att hon läser rätt och det är lika svårt att läsa tyst som högt. Därför undviker hon att läsa högt i skolan. Sin läsning tränar hon genom att läsa böcker med lätta texter för sin dotter som inte kan läsa ännu. På senare tid har hon också läst ”tre tjocka böcker om Michael Jackson. Det har gått bra. Jag läser fel ibland men läser på ändå och går inte tillbaka”.

Hon upplever det jobbigare att skriva än att läsa. När hon ska skriva av det läraren skriver på tavlan skriver hon fel och tappar bort sig om läraren pratar samtidigt. Hon upplever det pinsamt att skriva brev eftersom hon skriver så mycket fel, men till myndigheter brukar hon i slutet skriva att hon har läs- och skrivsvårigheter. ”Jag hatar att skriva meddelande och sms”. Hon tycker själv att hon har ”jätteful handstil” och säger: ”Jag skriver ihop orden så att det inte ska märkas att jag skriver fel. Jag skriver ibland så fel att jag inte själv kan läsa det”. Hon säger att hon gör fel på dubbelteckningar och har svårt med vokalerna. När hon kommer på ett ord hon vill skriva men inte kan stava väljer hon ett lättare ord om det går, eller hoppar över en massa saker hon egentligen vill skriva, som när hon skriver sms. Ibland slår hon upp ordet i ”Google” eller frågar läraren om hon inte förstår. Hon skriver mer och mer på dator eftersom hon kan rätta texterna på skolans datorer innan hon lämnar in dem. När hon ska lära sig nya ord skriver hon ner dem fler gånger för att försöka nöta in dem.

Det är svårt för Beyan att lära sig namn och hon får tänka efter länge



innan hon kan plocka fram namn också på dem hon borde veta namnen på. Även på sorani är det så. Hon tycker det är svårt att lära sig nya språk eftersom hon också har lätt för att glömma nya ord. Att lyssna och ta in information auditivt är enklare än att läsa och hon har lätt för att komma ihåg det hon har hört och lätt för att ta fram de kunskaperna vid prov. Det som är roligt fastnar.

Hon upplever svårigheterna som ett problem och hon litar inte på det hon gör själv. Omgivningens inställning är inte heller lätt. ”Säger man att man har läs- och skrivsvårigheter tror de att man är dum”. Det är jobbigt att få ner tankarna när hon ska göra skoluppgifter, men har hon en lärare som ser och förstår kan hon lita på sig själv. ”Det går från IG till VG när jag får hjälp”. Målet med studierna på komvux är att komma in på högskola.

#### ***4.1.2 Resultat på test***

Vid test av det auditiva sekvensminnet framkommer att Beyan klarar att hålla fyra enheter i minnet. Med upprepning klarar hon fem enheter.

I testet spoonerism löser hon fem av sju ordpar på ett korrekt sätt. Jag får upprepa flera av ordparen vid flera tillfällen innan hon kommer med en lösning. Medelvärde i tid för att lösa de sju ordparen är 44 sekunder.

Vid avläsning av existerande ord läser Beyan 33 av 50 ord korrekt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämnningar, tillägg och gissningar. Tiden för testet är 125 sekunder. Hon skattar själv svårighetsgraden som 3 på en skala från 1 till 5 och tycker att de långa orden är särskilt svåra. Läskvoten (antal rätt/tid x 100) blir i hennes fall 26 och hamnar på Stanine 1.

Avläsning av nonsensord upplever hon svårare, hon skattar svårighetsgraden till 4 och tycker att ”orden rör sig” när hon läser dem. Hon läser 33 av 49 ord rätt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämnningar, tillägg, hopblandning av både vokaler och konsonanter. Tiden för testet är 97 sekunder och läskvoten blir 34, Stanine 1.

Tecken-, ord- och meningskedjorna hamnar alla i resultat på Stanine 1 – teckenkedjor 14 rätt, ordkedjor 11 och meningskedjor 23. När hon läser ordkedjetestet får hon ont i ögonen och det blir suddigt, när hon gör meningskedjorna får hon gå tillbaka och läsa om igen för att förstå meningen.

## 4.2 Leyla

### 4.2.1 Kartläggningssamtal

Leyla är också från den irakiska delen av Kurdistan men har badini som modersmål. De bodde i ett område inte långt från turkiska gränsen vilket gjorde att hon växte upp även med turkiska, mycket från TV. Hon kunde förstå och prata och så småningom också läsa turkiska. Hon började skolan när hon var fem och ett halvt år, undervisningen var på arabiska och hon lärde sig läsa och skriva på arabiska. Från årskurs fyra skedde undervisningen på sorani och i årskurs fem började man med engelska som ett ämne i skolan. Det var periodvis problem att få lärare till skolan, som låg på landet en bit utanför staden. Lärarna vågade av politiska skäl inte komma till skolan och då fick barnen stanna hemma eller vara i skolan utan lärare. De hade ibland andra äldre studerande som ersättare för lärarna. ”Vi missade jättemycket, de första åren i skolan var jobbiga.” Hon tyckte ändå om skolan och hade mycket god kontakt med lärarna. Vissa år lyckades hon få bästa betyg i skolan, och fick då ta ansvar för andra elever.

Pappan kunde läsa och skriva, fast han inte gått i skolan men mamman var inte läs- och skrivkunnig. Hemma fick hon inte mycket hjälp med läxor, men hennes mamma backade upp henne och lät henne få all tid hon behövde till sina studier och hennes storasyster kunde ibland hjälpa henne med arabiskan. Studierna lade Leyla ner mycket tid på, ”Jag gick med mina böcker överallt och läste alltid”. Det fanns vissa svårigheter, berättar hon. Engelska och matematik hängde hon så småningom inte med i. Hon säger att det var svårt att skriva eftersom ”det var så många språk samtidigt i skolan”. Det gjorde att hon fick kämpa mycket för att hänga med i skolan, till skillnad från hennes kompis som inte hade samma uppbackning hemifrån men hade lätt för att lära. ”Hon behövde bara läsa igenom läxan en gång, för mig tog det en vecka att lära allt.” Slutprovet sista året i grundskolan lyckades hon inte få godkänt i första året, men efter ytterligare ett år av hårda studier lyckades hon och kunde gå vidare till gymnasiet. Undervisningen var då på arabiska igen, men badini användes ibland för att förklara det de inte förstod. Efter ett halvår där, gifte hon sig och flyttade till Sverige.

Leyla var tjugo år när hon kom till Sverige och hann läsa tre månader på IVIK<sup>3</sup> innan hon fick sitt första barn. ”Men jag kom in sent och missade bokstäverna”. Under de följande två åren försökte hon lära sig

---

<sup>3</sup> IVIK – ett introduktionsår för nyanlända invandrare i gymnasieåldern.

svenska på egen hand ”Jag kände mig handikappad men kämpade för att lära mig, lyssnade på ’Bolibompa’ och ville att mitt barn skulle vara stolt över mig, men jag skrev ingenting.”. När hon sedan började studera SFI gick det snabbt – hon berättar att hon blev klar på sju månader, ”Men jag hade inte grunden och det har påverkat allt, jag sa inte det till min lärare, jag kämpade på och försökte lära mig själv och så pratade jag bra. Men jag har alltid varit osäker hur jag stavar ord, till och med nu, jag har inte lärt hur man stavar”. Grammatiken i svenskan är svår och hon kommer inte ihåg hur hon lärde sig den. Svenska på grundläggande nivå läste hon på tre terminer, SAS A på en och SAS B på två terminer. Under en kortare period på grundläggande nivå deltog hon i en skrivgrupp. Hon har också använt sig mycket av skolans studiehall, där hon fått handledning av ämneslärare.

Hon kan skumläsa, läser snabbt och är den första som lämnar in prov. ”Jag gör allting snabbt.” Leyla säger att för henne är det ingen skillnad på att förstå och ta in det hon hör eller läser, det som är intressant det fastnar. Hon tycker om att läsa och går gärna till biblioteket för att låna böcker. Hemma pratar hon badini med sina barn. Det finns dock inga böcker skrivna på badini, så ”sagor från mormor och farmor berättar jag för dem”. Hon förstår inte sorani bra alls, ”det är inte mitt språk”, utan läser böcker och tidningar på arabiska och använder arabiskt lexikon.

Leyla känner sig stolt över att hon hunnit så långt i sina studier och har ett gott självförtroende. Hennes mål är att komma in på högskola. Det hon har kvar på gymnasienivå är engelskan. Den har alltid varit svår, ”Jag får läsa om en mening tre till fyra gånger medan jag kanske läser om en gång i svenskan. Jag blandar engelskan med svenskan. Jag vågar inte heller prata engelska”.

#### **4.2.2 Resultat på test**

Test av det auditiva sekvensminnet visar att Leyla klarar av att hålla fyra sifferenheter i minnet, med upprepning klarar hon upp till sex enheter.

Medelvärdet i tid för att lösa de sju ordparen i uppgiften spoonerism är 21 sekunder. Sex av dessa ordpar är korrekt lösta, i det ordpar som missas är det ett av orden som inte är korrekt löst. Jag får upprepa flera av ordparen.

Vid avläsning av ord läser hon 39 av 50 ord korrekt. Felläsningarna handlar om omkastningar och utelämnningar. Tiden för testet är 144 sekunder. Leyla skattar själv svårighetsgraden som 3 på en skala från 1 till 5 och tycker att det gick bra att läsa alla ord hon var van att använda, även om de var långa, medan några nya ord var svåra. Läskvoten (antal

rätt/tid x 100) blir i hennes fall 28 och hamnar på Stanine 1.

Avläsning av nonsensord upplever hon som svårt eftersom hon "inte förstår" orden och skattar svårighetsgraden till 4. Leyla läser 41 av 49 ord rätt. Fel läsningarna handlar om vokalväxlingar, tillägg av vokaler och utelämnningar. Tiden för testet är 102 sekunder och läskvoten blir 40, vilket innebär Stanine 1.

Teckenkedjorna har hon 27 poäng på, vilket ger Stanine 2, ord- och meningskedjorna hamnar resultatmässigt på Stanine 1 – ordkedjor 13 poäng och meningskedjor 17.

## **4.3 Anong**

### ***4.3.1 Kartläggningssamtal***

Anong är från Thailand och har thailändska som modersmål. Hon började i skolan när hon var fem år och gick igenom nioårig grundskola och gymnasiet utan avbrott. Hon har även läst ett år på ett internationellt universitet i Thailand.

Anong bodde hos mormor och morfar fram till dess att hon var fjorton år. Varken mormor eller morfar kunde läsa eller skriva. När hon var sju år lärde hon sig läsa, då upptäckte hon "att här är en bokstav och här är en annan". Hon tränade mycket men det var svårt och hon lärde sig aldrig läsa bra. Hon fick ingen hjälp utan fick göra alla läxor på egen hand. I skolan fick hon veta att hon "var dum i huvudet" och de jämförde henne med "normala personer". Varje fredag var det prov och hon blev slagen när hon inte kunde eller inte skrev tillräckligt fint. På en skala från ett till fyra när det gällde skrivandet fick hon alltid ett. Hon hatade skolan men klarade av sina ämnen ändå. Ägan i skolan fortsatte även i gymnasiet. "De tänker att om man får stryk tvingas man att lära sig bättre".

Från det att Anong började skolan gick hon till biblioteket varje dag och bläddrade i en mängd bilderböcker, något hon tyckte om. Det var svårt att få vänner på skolan, och först när hon kom till sista året på gymnasiet fick hon klasskompisar som kunde hjälpa henne med studierna. Hon blev kompis med "de bästa i klassen" och efter att de läst och förklarat för henne lyckades hon äntligen få bra resultat på prov. Föräldrarna har ingen utbildning, men är båda egna företagare. Hon berättar att pappan, syster och bror har "dyslexi" och har alla stora svårigheter med att läsa och skriva. Anongs hörsel och syn har varit god, men nu behöver hon gå till optiker eftersom hon börjar se lite suddigt på långt håll.

Engelska blev ett ämne i skolan från det att hon var tio år - "Det gick inte bra". Hon berättar att hon träffade en lärare på skolan som lärde henne en teknik som gick ut på att dela upp ljuden för att kunna stava bättre – en teknik hon använder sig av då hon stavar svenska också. På universitetet var undervisningen på engelska, men det första året var mest inriktat på sociala aktiviteter då alla pratade thailändska. Engelska läs- och skrivuppgifter var få. Hon tycker det är lätt att prata och förstå engelska, men svårt att skriva. Anong läser på thailändska cirka en gång i veckan och pratar två till tre gånger i veckan med familj och vänner. Att prata thailändska är "jättelätt". Skriver gör hon mycket sällan, "och ju mindre du skriver ju mer glömmer du bort".

Hon kom till Sverige för tre år sedan och har varit här sedan dess med några avbrott för vistelser i Thailand. När hon började läsa SFI gick det snabbt och hon gick från A- till C-nivå på en termin. Hon fick extra skrivstöd på D-kursen eftersom de såg att hon hade svårigheter med att skriva. SAS grundläggande nivå har hon precis fått godkänt i och ska nu påbörja SAS A. Hon tycker det mesta är positivt med skolan i Sverige och säger: "Det är rättvist här". Det är dock jobbigt ibland med grupparbeten eftersom klasskompisarna inte förstår hennes svårigheter och ifrågasätter att hon får gå vidare i sina studier då hon inte kan läsa och skriva.

När Anong beskriver sina svårigheter säger hon: "Om bokstäverna står tätt ihop blandas de och det tar tid att dela dem". Samma sak upplever hon om hon ska läsa en text med bara versaler. Ibland får hon gå tillbaka flera gånger och läsa om en mening för att förstå den. Hon kan inte heller lyssna och anteckna samtidigt. Hon har stora svårigheter med stavningen. "När jag ska skriva Åke kan jag börja med K". Hon tycker också att det är svårt att komma ihåg nya ord, speciellt långa och krångliga. Hon tycker också att hon har svårt med uttalet.

Anong har rik fantasi och "ser bilder i huvudet", har lätt för att hitta ord när hon pratar men har svårt för att skriva eftersom hon är osäker på stavningen. Hon läser och lyssnar på CD-bok samtidigt och markerar alla svåra ord för att sedan slå upp dem eller fråga någon vad de betyder. Nyckelord, nyckelmeningar och ord som betonas vid uppläsningen markerar hon också. Hon sitter alltid och antecknar när hon läser och sammanfattar stycken innan hon går vidare. Bästa sättet för henne att ta in kunskap är att lyssna och hon lånar ljudböcker tillsammans med böcker på biblioteket. "Om jag pratar om eller använder det jag läser kommer jag ihåg det. Du kan inte bara läsa, du måste förstå texten. Du måste diskutera med den. Ibland är det komplicerat att prata med texten och jag får säga 'Jag förstår inte dig'."

För att träna upp sitt arbetsminne har Anong ett minnesträningsprogram inlagt i sin iPod. Det var en lärare på SFI som tyckte hon skulle träna upp sitt minne. Nu klarar hon av att hålla fem sekvenser i minnet. ”Det känns som att det går lättare efter ett tag och jag tycker att jag utvecklats”. När vi talar om självförtroendet säger hon att ”Det är svårt att ha självförtroende när ingen förstår”. Målet med studierna på komvux är att få behörighet att söka in på högskolan.

#### ***4.3.2. Resultat på test***

Vid test av det auditiva sekvensminnet framkommer att Anong kan hålla fyra enheter i minnet. Med upprepning klarar hon fem enheter.

Medelvärdet i tid för att lösa de sju ordparen i uppgiften spoonerism är 8 sekunder. Ett av dessa ordpar är korrekt löst. Jag får upprepa tre av ordparen.

Vid avläsning av existerande ord läser Anong 27 av 50 ord korrekt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämnningar och tillägg. Tiden för testet är 124 sekunder. Hon skattar själv svårighetsgraden som 3 på en skala från 1 till 5. Läskvoten (antal rätt/tid x 100) blir i hennes fall 22 och hamnar på Stanine 1.

Avläsning av nonsensord upplever Anong svårare, hon skattar svårighetsgraden till 4. Hon läser 27 av 49 ord rätt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämnningar, tillägg, och att hon blandar konsonanter. Tiden för testet är 110 sekunder och läskvoten blir 25, Stanine 1.

På teckenkedjorna får hon 26 poäng och Stanine 2, medan ord- och meningskedjorna hamnar i resultat på Stanine 1 – ordkedjor 13 poäng och meningskedjor 9. Meningskedjorna är skrivna med versaler och hon tycker att texten flyter ihop när hon läser enbart versaler.

### **4.4 Suwita**

#### ***4.4.1 Kartläggningssamtal***

Suwita är thailändska och har gått sex år i grundskola i Thailand. Lärarna var hårda och om man inte gjorde läxan blev man slagen. ”Det var ok att lära sig läsa och skriva men jag var inte duktig i skolan och jag busade mycket”. Hemma fick hon ingen hjälp av föräldrarna med läxor, de kunde båda läsa och skriva, men jobbade mycket. Hon berättar att hon tyckte om att rita och måla, hon tecknade serier, gjorde en egen serietidning och lekte mycket. Hon läste aldrig några långa böcker på

thailändska. De läste lite engelska i grundskolan, ”men det var inte så viktigt då”.

När Suwita var fjorton år började hon på konstskola. Där målade de mest ”Det var inte mycket vi läste eller skrev. Jag minns att anatomin var svår, det var svårt att komma ihåg alla ord”. Men där lärde hon sig prata engelska ”Stava var svårt, jag var osäker och jag tänkte att jag klarar mig med att prata”.

Suwita hann också läsa ett halvår på konsthögskola, där man tog sig in på arbetsprover, innan hon avbröt studierna och så småningom flyttade till Sverige där hon bott i snart arton år. När hon kom till Sverige läste hon två-tre månader på SFI innan hon började arbeta. För fyra år sedan började hon läsa svenska på grundläggande nivå eftersom hon insåg att hon behöver kunna läsa och skriva på svenska. Under de fem terminerna som följde arbetade hon mycket vid sidan om studierna, hade inte tid att studera hemma och lyckades inte nå godkänt på kursen. Nu har hon hoppat på kursen igen och har mera tid att ägna sig åt studierna denna gång. Målet för Suwita är att få godkänt på kursen. ”Jag vill lära mig skriva och läsa för att sedan öppna eget”.

Hon är inte intresserad av att läsa och läser bara om hon måste, hon tycker det är svårt att sitta stilla något längre tag, har svårt att koncentrera sig och tappar lusten om hon inte förstår. ”Jag är inte van att läsa själv hemma”. Men när de läste en lättläst bok, en s.k. LL-bok, i skolan gick det snabbt och var roligt. Om hon inte förstår stannar hon upp, tittar i lexikon eller skriver upp ordet. ”Men ibland blir det för mycket på en sida, då blir det tråkigt och då tar det stopp”. Ord hon är van vid och känner igen går snabbt att läsa, ”Jag ser på en gång vad det är.”.

Skriva är svårare än att läsa, Suwita säger att hon alltid stavar fel på svenska. Det lilla hon skriver på thailändska stavar hon rätt. ”Men jag tyckte och tycker inte om min handstil, varken när jag skriver thailändska eller svenska. Jag skriver snabbt, har inte tålamod att skriva fint”. Hon mår dåligt och skäms när hon skriver, undviker att skriva i skolan och låter andra skriva när de har grupparbeten. ”Jag känner mig dålig när jag ser andra som varit här i ett år och skriver bättre”. Hon berättar att hon har mycket fantasi – ”Tankarna går jättelätt, men när jag ska skriva blir det stopp. Jag undviker ord jag kan men inte kan stava. Jag hatar uppsatser. Inte en nu igen!”. Hon är bra på att förstå och prata svenska, så där är hennes självförtroende gott, och hon har lätt för att komma ihåg nya ord hon hör.

#### 4.4.2 Resultat på test

Vid test av det auditiva sekvensminnet framkommer att Suwita, utan att få siffrorna upprepade, kan hålla sex enheter i minnet.

Medelvärdet i tid för att lösa de sju ordparen i uppgiften spoonerism är 6 sekunder. Sex av sju är korrekt lösta, i det ordpar som missas är det ett av orden som blir fel. Jag behöver inte upprepa orden mer än vid två tillfällen, omedelbart efter att jag sagt dem en första gång. Suwita tycker det är lätt ”Jag tänker bara på två bokstäver, den första i varje ord och byter dem med varandra.”.

Vid avläsning av existerande ord läser Suwita 31 av 50 ord korrekt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämningar och tillägg. Tiden för testet är 170 sekunder. Hon skattar själv svårighetsgraden som 3 på en skala från 1 till 5. Läskvoten (antal rätt/tid x 100) blir i hennes fall 18 och hamnar på Stanine 1.

Avläsning av nonsensord upplever hon svårare, hon skattar svårighetsgraden till 5. Hon läser 33 av 49 ord rätt. Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämningar, tillägg, och att hon blandar konsonanter. Tiden för testet är 135 sekunder och läskvoten blir 24, Stanine 1.

På teckenkedjorna får Suwita 26 poäng och Stanine 2. Ord- och meningskedjorna hamnar alla i resultat på Stanine 1 – ordkedjor 12 poäng och meningskedjor 10.

#### 4.5 Samlat resultat

I tabell 1 och 2 nedan redovisas de fyra kvinnornas resultat på de olika testerna.

*Tabell 1. Resultat på testerna Sifferserier, Spoonerism och Avläsning Ord.*

	Sifferserier	Spoonerism		Avläsning Ord		
	Antal siffror (max 7)	Antal rätt (max 7)	Tid i sek	Antal rätt (max 50)	Tid i sek	Läskvot
<b>Beyan</b>	4	5	44	33	125	26, S 1
<b>Leyla</b>	4	6	21	39	144	28, S 1
<b>Anong</b>	4	1	8	27	124	22, S 1
<b>Suwita</b>	6	6	6	31	170	18, S 1

S = Stanine



Tabell 2. Resultat på testerna Avläsning Nonsensord och Läskedjor.

	Avläsning Nonsensord			Läskedjor		
	Antal rätt (max 49)	Tid i sek	Läskvot	Tecken – antal rätt	Ord – antal rätt	Mening – antal rätt
<b>Beyan</b>	33	97	34, S 1	14, S 1	11, S 1	23, S 1
<b>Leyla</b>	41	102	40, S 1	27, S 2	13, S 1	17, S 1
<b>Anong</b>	27	110	25, S 1	26, S 2	13, S 1	9, S 1
<b>Suwita</b>	33	135	24, S 1	26, S 2	12, S 1	10, S 1

S = Stanine

## 5. Analys

Jag kommer i detta avsnitt att analysera resultaten för var och en av kvinnorna och ge min tolkning av deras läs- och skrivsvårigheter.

### 5.1 Beyan

Test av det fonologiska minnet/auditivt sekvensminnet tyder på att Beyan har svårigheter med att hålla auditiv information i minnet. Att hålla fler än fyra siffror i minnet är svårt. Även om hon löser de flesta av uppgifterna i spoonerism, använder hon mycket lång tid – i snitt 44 sekunder – för att lösa varje enskild uppgift. Hon har stora svårigheter att urskilja de enskilda språkljuden, vilket tyder på brister i den metalingvistiska förmågan. Avkodningstesterna visar att hon gör felläsningar både vid avkodning av ord och vid avkodning av nonsensord, felläsningar som enligt Druid Glentow (2008:12–14) och Lindell & Thornblad (1998:9–10) är typiska för dyslektiker; hon läser fel på kända småord, gör omkastningar och utelämnningar och gissar. Även om hon själv upplever läsning av nonsensord svårare har hon, om man ser till läskvoten, ändå något lättare för att läsa nonsensord än existerande ord. Möjligen kan det bero på att hon inte kan gissningsläsa utan måste använda sig av den fonologiska läsningen och på så sätt blir mer koncentrerad i sin läsning. Resultaten på tecken- ord och meningskedjorna ligger också alla på en mycket låg nivå, vilket indikerar att hon har svårigheter både med avkodningen och med den semantiska och syntaktiska aspekten av språket. Hon har mycket lägre resultat än de tre övriga kvinnorna på teckenkedjor - ett resultat som, enligt Jacobson (2005), kan tyda på en visuell svaghet av något slag.

Beyan berättar ju själv att raderna ”hoppas och gungar”, vilket uppenbarligen gör det svårt att läsa.

Beyans egen berättelse överensstämmer med resultaten på testen. Hon halkade tidigt efter i läs- och skrivinläringen och hade känslan av att något inte stämde. Hon har svårt att minnas och plocka fram namn på välkända personer, svårt att minnas nya ord och hitta de ord hon lärt sig. Hon måste läsa om textavsnitt eftersom hon ofta gissar på ord och hon tvingas använda sig av kontexten för förståelsen. Hon kan inte skumläsa eller skriva samtidigt som hon lyssnar och dessutom har hon lättare för att lyssna och förstå än att läsa och förstå. Hon stavar fel, undviker skrivande och försöker dölja sina skrivsvårigheter genom en oläslig handstil. Hon blandar bokstäver även när hon skriver på sorani, och uttalar också sorani felaktigt.

Det man måste ta med i bilden vid bedömningen är att hon, under de tre år hon gick i skolan i hemlandet, hade en sönderhackad skolgång utan att hinna få ett väl utvecklat förstaspråk. Detta påverkar enligt forskningen (Myrberg 2001:74, Lundberg & Wolff 2003:14) inläringen av ett andraspråk negativt. När hon kom till Sverige möttes hon dessutom av ett helt nytt skriftspråk, vilket innebar att hon fick lära sig läsa och skriva på nytt. De svårigheter hon hade när det gällde läsning och skrivning gjorde att hon inte orkade med den hemspråksundervisning hon erbjöds och utvecklade därför inte heller färdigheterna i sorani. Även om Beyan har genomgått svensk grundskola och fått en grundläggande läs- och skrivinläring har de uppenbara svårigheterna hon haft inte uppmärksammats eller kartlagts, vilket gjort att hon inte fått specifik hjälp, anpassning och träning. Dessutom fick hon ett felaktigt bemötande vilket resulterade i knäckt självförtroende och dålig självkänsla. Precis som Lundberg & Wolff (2003:15) påpekar, ledde hennes tidiga misslyckanden till självdestruktiva strategier. Hon började undvika allt som hade med läsning och skrivning att göra – strategier som följt med upp i åren.

Ändå tyder resultaten på de fonologiska testen, tillsammans med det som framkommer i Beyans egen berättelse, på att hon skulle ha specifika läs- och skrivsvårigheter. Även om hon hade svårigheter i början av inläringen av svenskan skulle dessa ha avtagit med tiden (se Myrberg 2001:92). Hon brottas fortfarande med stora svårigheter både när det gäller läsning och skrivning och är i stort behov av kompensatoriska hjälpmedel och anpassning av studiesituationen för att underlätta läsning och skrivning – något hon skulle ha erbjudits långt tidigare.

## 5.2 Leyla

Leyla har vissa svårigheter med sekvensminnet. När det gäller spoonerism klarar hon av att lösa alla utom en av uppgifterna, men behöver i snitt 21 sekunder på sig för att genomföra dem, vilket indikerar svaghet i den metalingvistiska förmågan. Hon klarar avkodningen av nonsensord bättre än avkodningen av vanliga ord, vilket är att förvänta då alla ord för invandrare från början är att betrakta som nonsensord och man därför är van att använda den läsningen (Johansson 2006:82). Vid läsning av vanliga ord gör hon inga fel på småord. Svårigheterna kommer vid de längre orden och gäller då utelämnningar i första hand och några omkastningar. Vid avkodning av nonsensorden läser hon de längre orden rätt, felläsningarna sker vid de kortare orden och handlar om vokaltillägg i slutet av ord, vokalväxling och någon enstaka utelämnning. Jämförelsevis har hon bästa resultatet när det gäller avkodning av ord och nonsensord, sett till de fyra kvinnornas resultat. Däremot behöver hon lång tid på sig för att lösa båda uppgifterna. Testet teckenkedjor har hon något lättare för än ordkedjor och meningskedjor, vilka båda får låga poäng. Detta indikerar avkodningssvårigheter samt svårigheter med den semantiska och syntaktiska aspekten av språket.

Leyla berättar om en ganska kaotisk skolgång under de första åren med täta byten av undervisningsspråk och brist på utbildade lärare. Detta bidrog med all sannolikhet till att det blev svårt för henne med läsning och skrivning, en omständighet som Lundberg & Wolff (2003:14) också tar upp. Dessutom fick hon inte lära sig läsa och skriva på sitt modersmål. Samtidigt ville hon och fick möjlighet att lägga ner mycket tid på sina studier, fick en del hjälp av äldre syskon, och kunde på så sätt hänga med i skolan. Hon uppnådde också goda resultat vid flera tillfällen och uppmärksammades för detta. Skolgången upplevde hon som positiv, men när hon jämför sig med sin skolkamrat förstår hon att hon hade någon form av svårighet. Hon fick dessutom läsa om ett år för att klara slutproven i grundskolan.

I Leylas fall är det mycket svårare att avgöra om hennes svårigheter bottnar i en grundläggande svaghet i det fonologiska systemet, eller om de har med skolsituationen i hemlandet – en språkligt ogynnsam miljö med många olika språk – att göra. Dessa sistnämnda faktorer kan ju, enligt Myrberg (2001:74), påverka den fonologiska förmågan lika mycket som en brist i det biologiska systemet. Sett till normalkurvan har hon låga resultat på de fonologiska testen och hon gör vissa fel som är typiska för dyslektiker, men de hon gör är inte så utpräglade. Dessutom har hon inte fått tillräckligt av grundläggande läs- och skrivundervisning

i svenska eftersom hon tog sig igenom SFI-undervisningen på bara sju månader. Möjligen handlar det för Leylas del om både fonologiska och språkliga/kulturella faktorer som ligger till grund för hennes svårigheter, men att hon med intensiv träning blivit vad man kallar för en kompenserad dyslektiker som uppnått en rätt så acceptabel funktionsnivå i svenska språket (Lundberg & Wolff 2003:18). Det som i någon mening talar emot specifika läs- och skrivsvårigheter är att det är ingen skillnad för henne på förståelsen av text som hon läser eller hör, vilket annars brukar vara typiskt för dyslektiker. Dessutom säger hon att hon tycker om att läsa, lånar mycket böcker, är en snabb läsare och behärskar skumläsning. Leyla har trots allt klarat sig bra under tiden på komvux, mycket tack vare att hon aktivt tagit del av de extra resurser som skolan erbjudit med exempelvis skrivkurs och handledning av lärare i studiehall.

Att engelskan släpar efter för Leyla är inte svårt att förstå. Hon hade svårigheter med engelskan redan i grundskolan. När de började med engelska i årskurs fem hade hon redan mött fyra språk, däribland två olika undervisningsspråk varav inget verkar ha utvecklats till åldersadekvat nivå. Detta kan vara en förklaring till hennes svårigheter. Har man dessutom läs- och skrivsvårigheter som bottnar i en fonologisk svaghet blir engelska ett av de svåraste språken att lära sig, beroende på att det är stora skillnader mellan ljud och bokstav (Bøyesen 2006:408). Om Leyla har lärt sig kompensera sina svårigheter när det gäller svenska språket, där hon levt i språkmiljön under flera års tid nu, har hon inte haft samma möjlighet när det gäller engelskan. I Leylas fall kan alltså svårigheterna i engelska möjligen bero på brister i hennes fonologiska system. Det viktiga för henne är att hon får adekvat stöttning och att hänsyn tas till hennes läs- och skrivsvårigheter. Leylas goda självförtroende, mycket tack vare att hon blev sedd i grundskolan samt att hon fick gott stöd i hemmet, har säkert varit av stor betydelse för hennes uthållighet och hittills goda resultat i skolan.

### **5.3 Anong**

Anong har svårigheter att minnas fler än fyra sifferenheter vilket tyder på brister i det auditiva sekvensminnet. De sju ordparen i spoonerism levererar hon i snitt på 8 sekunder, men bara ett av dessa är korrekt löst. Hon klarar alltså inte av att urskilja ljuddelarna i ett ord, vilket tyder på svårigheter i den metalingvistiska förmågan. Hon får låga resultat på både avkodning av ord och nonsensord och läser fel på både korta och långa ord. Vissa hoppar hon över helt då de är för svåra att avkoda.

Felläsningarna handlar om omkastningar, utelämnningar och tillägg samt att hon i avkodning av nonsensord även blandar konsonanter, allt enligt Druid Glentow (2008:12–14) och Lindell & Thornblad (1998:9–10) typiskt för dyslektiker. Hon får låga resultat på tecken-, ord- och meningskedjorna, även om hon har något bättre resultat på teckenkedjorna (Stanine 2). Det visar på svårigheter både med avkodningen och med den semantiska och syntaktiska aspekten av språket, men eftersom Anong har vistats så kort tid i Sverige är resultatet från testet med meningskedjorna egentligen det förväntade. Hon tycker dessutom att meningskedjorna är särskilt svåra att läsa eftersom de är skrivna med versaler och texten för henne då flyter ihop.

Anong ligger på gränsen för minimum av tid man ska ha vistats i Sverige för att kunna genomföra fonologiska test med något så när tillförlitliga resultat (se Hedman 2009:33–36, 42). Hon har visserligen varit i Sverige i tre år, men har periodvis vistats i Thailand också under den tiden. Det gör att man får vara försiktig vid tolkningen av resultaten, även om de pekar på att hon skulle ha dyslektiska svårigheter. Hennes egen berättelse blir därför extra viktig. I den finns dock flera komponenter som talar för att hon skulle ha specifika läs- och skrivsvårigheter. Hon har inte lärt sig läsa och skriva bra på thailändska, trots nio år i grundskolan, hon har släktingar som har samma problematik, hon är osäker på stavning och har svårt för att komma ihåg nya ord, hon kan inte lyssna och anteckna samtidigt, hon får läsa om meningar många gånger och förstår bättre då hon lyssnar till än läser en text. Samtidigt måste man ta i beaktande att hon inte fick någon stöttning hemma eller av någon annan i sin omgivning i sin läsinlärning, något som Lundberg & Wolff (2003:14) menar är en förutsättning för en god läsförmåga. Dessutom förekom aga och mobbning under hela skoltiden vilket säkerligen försvårade all inlärning. Anong fick alltså ingen god start när det gäller läsning och skrivning, inte den adekvata stöttning som hon så väl hade behövt för att komma igång med sina läs- och skrivfärdigheter.

I dag är Anong en aktiv läsare. Hon har visat mig en av böckerna de använde på kursen, en skönlitterär bok. Där är alla sidor fulla med markeringar i olika färger och så fort hon får tillfälle frågar hon om det hon inte förstår. Hon lyssnar på CD samtidigt som hon följer med i boken, sammanfattar och repeterar och har texten som en samtalspartner. Anong har alltså hittat en strategi och studieteknik som gör att hennes läsning och skrivning underlättas. Kompensatoriska hjälpmedel och anpassning av studiesituationen blir aktuellt i hennes fall.

## 5.4 Suwita

Suwita har inga svårigheter med sekvensminnet och har mycket lätt för att lösa spoonerism-uppgifterna. Vid avkodning av ord och nonsensord behöver hon lång tid på sig för att lösa uppgifterna och gör felläsningar på både långa och korta ord med omkastningar, utelämningar och tillägg – felläsningar som, enligt Druid Glentow (2008:12–14) och Lindell & Thornblad (1998:9–10), personer med specifika läs- och skrivsvårigheter ofta uppvisar. Hon blandar också i flera ord *r* och *l* eller utelämnar dessa ljud vid avkodningen, något som är typiskt för många som har thailändska som modersmål. Om man skulle bortse från dessa felläsningar, får hon visserligen ett mycket bättre resultat, men resultatet hamnar ändå på Stanine 1. Teckenkedjorna har hon bättre resultat på (Stanine 2) än på ord- och meningskedjorna (Stanine 1). Det indikerar avkodningssvårigheter och svårigheter med den semantiska och syntaktiska aspekten av språket.

Samtidigt som resultatet på avkodningstesten är låga tyder testen gällande sekvensminnet och spoonerism på att hon inte skulle ha några större fonologiska svårigheter. Det styrks av Suwitas egen berättelse om att det inte var några problem att lära sig läsa, att hon stavar rätt på thailändska och att hon har lätt för att känna igen och komma ihåg nya ord, lätt för att lära sig språk muntligt. Orsaken till hennes svårigheter är enligt min mening snarare att finna i obefintlig lästräning, låg skolbakgrund och att hon inte har haft intresse av och motivation till att läsa. Hon verkade ha varit ett aktivt barn, som lätt tappade koncentrationen och gav upp när det blev svårt, och hade inte heller någon vuxen som fångade upp henne och hjälpte henne med skolarbetet. Hon ägnade sig hellre åt andra intressen, att rita och måla, och satsade på sitt konstintresse.

Samma förhållningssätt har hon haft under sina år i Sverige. Hon har hellre arbetat än studerat, och när hon bestämt sig för att studera har hon ändå satsat mer på arbete än studier och därför inte nått fram till godkänd nivå. Det man i Suwitas fall måste uppmärksamma är att hon inte fått någon grundläggande läs- och skrivundervisning i svenska. Hon har bara läst högst tre månader SFI, och detta för arton år sedan. Det hon missat är grunderna i svenska språket, därav hennes osäkerhet i kopplingen mellan grafem och fonem. Min slutsats är att hon behöver få undervisning på rätt nivå samt mycket läs- och skrivträning.

## 6. Slutdiskussion

Syftet med min studie har varit att hitta en metod för säkrare bedömning av läs- och skrivsvårigheter hos vuxenstuderande med svenska som andraspråk. När lärare ansöker om extra resurs för en studerande med annat modersmål än svenska finns en skriftlig produktion som grund för lärarens bedömning att denna person har svårigheter av allvarigare art som kräver en djupare kartläggning. Jag har för egen del upplevt ett behov av en bredare bas att stå på, utöver den skriftliga produktionen, när jag mer specifikt ska undersöka vilka svårigheterna är och möjlig orsak till dessa. Min forskningsfråga har därför gällt vilken information man kan få fram med hjälp av fonologiska test och ett kartläggningssamtal. Den mest rättvisande bedömningen är givetvis den som kan ske utifrån test på personens förstaspråk (se sid. 11), men där detta inte är genomförbart kan man enligt vissa forskare, som Miller Guron & Lundberg samt Bøyesen, genomföra fonologiska test på majoritetsspråket om personen i fråga har vistats i målspråkslandet under en viss tid och fått undervisning i språket. Enligt den senare ska personen ha haft möjlighet att tillägna sig språket i fem till sju år innan testen räknas som valida, medan Miller Guron & Lundberg menar att det räcker med cirka två år i Sverige för att den fonologiska förmågan ska kunna testas.

Att å ena sidan enbart testa den fonologiska förmågan samt förmågan att avkoda och utifrån de resultaten dra slutsatser avseende en invandrares läs- och skrivsvårigheter är inte en tillräckligt tillförlitlig metod, i synnerhet om personen vistats i Sverige under en kortare tid. Det har min studie visat. Det krävs därför en djupare analys av de resultat som framkommer. Den analysen kan personen själv bidra med genom sin egen berättelse. Det är, som bland annat Myrberg betonar, viktigt att i bedömningen ha med alla kringliggande faktorer avseende situationen kring läsning och skrivning samt hur det sett ut tidigare i personens liv. Ett väl genomfört kartläggningssamtal kan ge värdefull information som kan kasta ljus över de resultat som framkommit på testen. Att å andra sidan genomföra ett kartläggningssamtal utan någon form av fonologiska test, kan göra att man missar det som skulle ha indikerat eller bekräftat fonologiska svårigheter.

Den fonologiska förmågan och arbetsminnets kapacitet hänger enligt flera forskare nära samman (se sid. 6). Detta framkom också i min studie. Suwita, som hade lätt för att minnas sifferserierna, hade också lätt för att lösa spoonerism-uppgiften. Beyan, Leyla och Anong, som alla hade svårigheter med arbetsminnets kapacitet, hade också svårt att

lösa spoonerism-uppgiften. Att en person uppvisar en svaghet i minnesfunktionen kan alltså vara en indikation på dyslexi. Utifrån detta är det befogat att fortsättningsvis använda sig av test av minneskapaciteten och den metalingvistiska förmågan.

Testen gällande avkodningen av ord och nonsensord gav också intressant information när det gäller vilken typ av felläsningar som gjordes. De typiska felläsningarna som förekommer vid dyslektiska svårigheter är lätta att identifiera vid dessa test. Här blir alltså avkodningsförmågan tydlig. Dessa test är därför enligt min mening också relevanta att använda på personer med svenska som andraspråk. Vill man undersöka felläsningar ytterligare kan man göra en mer omfattande kontrastiv analys för att få fram vilka fel som kan bero på interferens från modersmålet och också ta hänsyn till dessa vid bedömningen.

När det gäller testet meningskedjor är jag tveksam till om detta över huvud taget behöver användas. Det är egentligen inte relevant att använda på personer med svenska som andraspråk om de inte fått undervisning och träning i svenska under lång tid, något som Jacobson själv är inne på när han talar om en period av sju till åtta år innan testen kan räknas som rättvisande (se sid.17). Frågan är också om resultatet på kedjorna tillför något nytt utöver vad man kan se via en persons skriftliga produktion. Semantiska och syntaktiska svårigheter finns i stort sett alltid med i bilden hos de studerande som är i behov av fördjupad kartläggning och som har svenska som andraspråk. Ordkedjorna å sin sida anses inte ställa några större krav på läsfärdighet eftersom det är vanligt förekommande ord som ingår i kedjorna. Men frågan är huruvida testet mäter den verkliga avkodningsförmågan hos personer med svenska som andraspråk, eftersom de på grund av för lite lästräning inte hunnit bygga upp en tillräckligt stark ordbild. Att presentera ord sammanskrivna är ju dessutom ett onaturligt sätt att presentera ord på. Jag förespråkar hellre tester där man avkodar enskilda ord, så likt vanlig läsning som möjligt. När det gäller teckenkedjorna kan de vara användbara om jag vill ha information om hur snabbt öga uppfattar olika tecken, om jag vill veta om det finns en generell långsamhet eller svårighet vid läsning.

Den koppling mellan dålig självbild och tidiga misslyckanden som tidigare forskning belyst (se sid. 7–8), var uppenbar hos tre av mina fyra informanter. Att inse att något är fel och istället för förståelse och stöttning från omgivningen få höra att man är dum, lat och slarvig, innebär ett hot mot hela självbilden. Det är därför ofta skamkänslor kopplade till en identifiering av specifika läs- och skrivsvårigheter. Den



som medvetet eller omedvetet har försökt dölja svårigheterna och skämts för dessa kan ha svårt att sätta ord på och prata om sina erfarenheter. Därför krävs en finkänslighet och försiktighet i bemötandet och i kartläggningssamtalet. Samtidigt som personen kan uppleva sig avslöjad är det inte sällan också en känsla av lättnad att få bli tagen på allvar, möta förståelse och få en förklaring på svårigheterna. Skolans och pedagogernas uppgift är då att förmedla hopp och stärka den enskilde. Alla studerande bör få den hjälp de är i behov av oavsett vilka svårigheter de har. Därför blir den individualiserade undervisning som skolorna har att leva upp till ännu mer viktig när det finns studerande med funktionsnedsättningar. Den som har svenska som sitt andraspråk och dessutom har specifika läs- och skrivsvårigheter måste få en anpassad undervisning och adekvat stöttning för att nå sina mål. En person med specifika läs- och skrivsvårigheter ska också ha rätt till kompensatoriskt stöd. Dessutom ska undantagsbestämmelsen (se sid. 2) tillämpas vid betygssättning.

När jag blickat tillbaka på uppsatsarbetet har det för egen del varit intressant, givande och utvecklande att få göra denna studie. Jag har lärt mig mycket som jag kommer att ha nytta av i mitt fortsatta arbete med kartläggningar av studerande med svenska som andraspråk. Studien har visat att det går att få fram en djupare och mer tillförlitlig information om vilka läs- och skrivsvårigheterna är och möjlig orsak till dessa, om man kombinerar fonologiska test med ett ingående kartläggningssamtal.

Slutligen finns det anledning att forska vidare i detta ämne. I min studie har jag använt mig av fyra informanter, alla med någon form av läs- och skrivsvårigheter som avviker från den gängse andraspråksinläringen. Det skulle ha varit intressant att ha en kontrollgrupp med deltagare utan stora läs- och skrivsvårigheter som kommer från samma länder och områden som mina informanter, vilka skulle få göra samma fonologiska test. Dessa personers resultat skulle vara intressanta att jämföra, dels med mina informanters resultat, dels med standardskalan. Nu har inget utrymme funnits för detta i denna studie, men det är något jag gärna skulle ta mig an i framtiden.

## 7. Litteraturförteckning

- Bøyesen, Liv 2006. Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, Louise (red.), *Det hänger på språket!/: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 401-431.
- Cummins, Jim 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Cleveland, England: Multilingual Matters.
- Dahlin, Karin 2009. Arbetsminne. I: Samuelsson, Stefan m.fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur, s.32-57.
- Druid Glentow, Birgit 2008. *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Franzén, Lena 1997. *Diagnostisering av elever med läs- och skrivsvårigheter. Skolår 4-6 – Diagnostisering, tolkning och åtgärder*. Bromma: Ekelund.
- Gathercole, S E & T P Alloway 2008. *Working memory and learning*. London: SAGE Publication Ltd.
- Hedman, Christina 2009. *Dyslexi på två språk. En multipel fallstudie av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Centrum för tvåspråkighetsforskning, Stockholms universitet. Elanders AB: Stockholm.
- Howes, N-L, E D Bigler, G M Burlingame & J S Lawson 2003. Memory performance of children with dyslexia. I: *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3), s. 230-246.
- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg 2002. *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Högberg, Helena 2005. *Dyslexi hos elever med utländsk bakgrund. En studie kring undervisningen av dyslektiska elever med utländsk bakgrund*. C-uppsats. Institutionen för svenska språket, GU. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Jacobsen, Christer 2005. *Läskedjor*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Jacobsen, Christer 2006. Hur kan vi se på läs- och skrivsvårigheter? I: *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. 2006/4
- Johansson, Maj-Gun 2006. *Handledning. Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lagerholm, Per 2005. *Forskningsmetodikens grunder*. Studentlitteratur.
- Lindell, C-G & Helene Thornblad 1998. *Dyslexi i arbetslivet*. Stockholm: Arbetarskyddsnämnden.

- Lundberg, Ingvar & Ulrika Wolff 2003. *DUVAN. Dyslexiscreening för ungdomar och vuxna*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Miller Guron, Louise & Ingvar Lundberg 2002. Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be identified through the majority language? I: *Aspects of cross-linguistic influence on phonological processing in word reading*. Psykologiska institutionen, Göteborg.
- Mossige, Margunn, Marianne Røskeland & Astrid Skaathun 2009. *Flera vägar mot mål. Läs- och skrivsvårigheter i gymnasieskolan*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, Mats 2001. *Att öppna språkgränser. Klyftor och broar i vuxna invandrades läs- och skrivutveckling. En studie baserad på International Adult Literacy Survey och forskning om invandrades läs- och skrivinlärning på sitt andraspråk*. Lärarhögskolan i Stockholm. Rapport till Skolverket.
- Patel, Runa & Bo Davidsson 2003. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Snow, Catherine, S Burns & P Griffin 1998. *Preventing reading Difficulties in Young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Swalander, Lena 2009. Självbild, motivation och dyslexi. I: Samuelsson, Stefan m.fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur, s. 183-211.
- Svenska Dylexiföreningen. <http://www.svenskadyslexiforeningen.se>. Hämtad 2010-03-14
- Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Viberg, Åke 2002. Andraspråksinlärning i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red.) *Svenska som andraspråk. Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur, s.13-83.
- Wolff, Ulrika 2002. (Intervju med 40 universitetsstudenter med dyslexi och 40 Universitetsstudenter utan dyslexi). Icke publicerad data.
- Wolff, Ulrika 2009. Subgrupper av läsare. I : Samuelsson, Stefan m.fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur, s.138-161.

## **Bilaga**

### **Intervjuguide vid kartläggningssamtal - Svenska som andraspråk**

Ursprungsland

Modersmål/skolspråk/övriga språkkunskaper

Skolbakgrund i hemlandet; antal år, kontinuitet, skolväsen, läxor, föräldrars roll

Yrke – föräldrars och eget

Positiva och negativa erfarenheter av skolan i hemlandet

Ålder för läs- skrivinlärning, språk och skriftspråk

Eventuella svårigheter i samband med läsinlärningen

Upplevelsen av den egna skolprestationen

Läsning hemma, typ av litteratur

Skrivning hemma, typ av texter

Användningen av och inställningen till modersmålet idag – läsning, skrivning, muntligt – frekvens och eventuella svårigheter.

Orsaken till att personen lämnat sitt hemland och kommit till Sverige

Ålder vid ankomst till Sverige

Skolgång i Sverige

Modersmålsundervisning

Positiva och negativa erfarenheter av skolan i Sverige

Mål med studierna

Den egna uppfattningen om, konkret beskrivning av, läs- och skrivsvårigheterna

Upplevelsen av läs- och skrivsvårigheterna - problem, öppenhet, omgivningens syn

Läs- och skrivsvårigheter i familjen/släkten

Hörsel, syn

Egna styrkor

Självförtroende

Läsning på svenska – vad, när, skillnad läsa tyst/högt respektive lyssna, förståelsen, intresset, varierad läshastighet, strategier vid felläsning (ord), strategier vid bristande förståelse (ord, sammanhang)

Skrivning på svenska – vad, när, hur ofta, handstil, förhållandet tanke-text, förhållandet lyssna-skriva, stavning, användning av dator, strategier vid felstavning

Muntlig svenska – sammanhang, frekvens, ordmobilisering