

# Dyslexi och flerspråkighet – en litteraturoversikt

© Bodil Andersson, leg logoped, Lund  
email bodil.andersson@fmls.nu

*Denna artikel skrevs ursprungligen för SIOS (Samarbetsorgan för etniska organisationer i Sverige) som del i en rapport om projektet "Dyslektiker med invandrabakgrund", våren 2001. Vissa delar är här omarbetade eller strukna. Publiceras med tillstånd från SIOS.*

## Hur många invandrare har dyslexi?

Bara för 50 år sedan var invandrare något mycket ovanligt i Sverige; endast 200 000 fanns här då. Vid årsskiftet 2000/2001 hade den siffran ökat till en miljon. Om vi utgår från de vanligaste definitionerna av vad dyslexi är, borde ca 5% av dessa personer ha dyslektisk disposition. Det innebär 50 000 individer.

Förutom invandrarna finns i landet 800 000 personer, som är födda i Sverige men har utländsk bakgrund. 300 000 av dem har föräldrar som båda är födda utomlands. Många av dessa föräldrar kom till Sverige som flyktingar på 1980- och 1990-talen. Med andra ord: var femte person i Sverige har antingen invandrat själv, eller har minst en förälder som är född i ett annat land (ur Källa:SCB nr 4, 2000). Läger vi ihop invandrarna med de 800 000 ovan och sedan skattar antalet som statistiskt sett har dyslexi, kommer vi upp i 90 000 personer.

Forskare och praktiker har fått upp ögonen för att det även bland invandrare rimligen borde finnas personer med dyslexi. Man börjar förstå att detta kan vara del i orsaken till att vissa av dem har oväntat svårt att lära sig det nya hemlandets skriftspråk. Vi vet också att specialundervisning sällan ges till de elever med invandrabakgrund som har läs- och skrivsvårigheter (Taube 2000, Cline & Shamsi). Dessa hänvisas istället oftast till stödundervisning i målspråket som andraspråk.

Hur skiljer man på andraspråksfel från fel, som bottnar i dyslektiska svårigheter? Läsforskaren Karin Taube har gjort en omfattande studie av läsförmågan bland elever i stockholmsområdet (2000). Hon fann att de lägst presterande invandrarelevernas läsning karaktäriserades av svårigheter att förstå en sammanhängande text, medan eleverna inte hade några större problem att känna igen ord. Dyslektikerna, så som de definierades i studien, kännetecknades av sina stora problem med avkodning av enskilda ord. De klarade läsförståelsen med hjälp av förförståelse och kontextuella ledtrådar. Frågan är hur man identifierar personer med annat modersmål som har dyslexi, så att de kan få adekvat hjälp. Kunskaperna om detta ligger ännu i sin linda, även om allt mer forskning börjar synas. Exempelvis har den brittiske forskaren Smythe har konstruerat ett dyslexitest, som han menar är tillämpligt internationellt (2000 a). Många faktorer är inblandade: vilken definition av dyslexi som används, språkens struktur och ortografi, personernas muntliga och kommunikativa språkkompetens. Språkets betydelse för människans känsla av identitet och samhörighet och språkets kulturbärande funktion måste också givetvis beaktas.

Kanske är frågan om dyslektiska invandrare i själva verket felställd. Smythe och Hunter-Carsch (under tryckning) föreslår en annan formulering: kanske ska vi inte fråga efter

”förekomsten av dyslexi” bland vare sig invandrare eller andra som har läs- och skrivsvårigheter, utan i stället försöka förstå vad svårigheter med att läsa och skriva *beror på*. Detta betyder att man måste bedöma personens hela kognitiva profil, dvs den totala bilden av en persons intellektuella färdigheter, såväl språkliga som icke-språkliga. En etikett som ”dyslexi” berättar ju inte i sig vilka problemen är, menar författarna, och syftet med en bedömning bör alltid vara att hitta vägar till lämpliga hjälpinsatser.

Även om relativ konsensus råder i forskarvärlden kring några av kärnfrågorna kring dyslexi, föreligger ingen internationellt helt accepterad och gångbar definition. Detta är del av orsaken till att så olika procentsatser som 2-10 anges beträffande förekomsten av dyslexi. En ofta citerad definition är denna; framtagen av forskningskommittén inom IDA (International Dyslexia Association):

*Dyslexi är en av flera, distinkta inlärningssvårigheter. Det är en specifik, språkligt baserad, medfödd störning, som kännetecknas av svårigheter att avkoda enskilda ord, vilket i sin tur vanligen beror på nedsatt fonologisk förmåga. Svårigheterna med ordavkodning är oftast oväntade med hänsyn till ålder, övriga kognitiva förmågor och studiebegåvning; de är inte resultatet av en generell utvecklingsstörning eller sensorisk störning.*

(min översättning)

Själv värjer jag mig mot att termen dyslexi allt oftare krävs i utlåtanden för att en person som har svårt att läsa och skriva ska få hjälp, men trots detta kommer jag ändå att använda termen i det följande och då avse ungefär den problembild som beskrivs i IDAs definition ovan.

Denna litteraturöversikt ska belysa olika centrala frågeställningar inom fältet flerspråkighet och dyslexi. Perspektivet kommer att vara språkligt. Man får dock inte glömma, att läs- och skrivkunnskap intimt hör samman inte bara med språkförmåga, utan också med de känslor vi förknippar med våra språk och med sociolingvistiska faktorer (Cline & Shamsi).

## Olika komponenter i människans språk

Vid studier av människans språk, brukar man traditionellt dela in språkförmågan i olika komponenter. Här beskrivs dessa områden och några viktiga termer förklaras.

**Fonologi** har med språkljudssystem att göra. I svenskan finns 36 betydelseskiljande språkljud (fonem). Vid inlärning av ett andra språk, kan man ha svårt att både uppfatta och uttala fonem, som inte finns i det egna modersmålet. T ex bereder engelskans /dj/, som i början av ”jew”, många svenskar svårigheter. Vi kan ha problem med att skilja uttalet i ”you” och ”jew”. Språkens **fonotax** styr vilka språkljud som får förkomma i sekvens. På spanska kan exempelvis ord inte börja på sp, vilket är fullt möjligt på svenska.

**Prosodi** är detsamma som intonation, eller satsmelodi. ”Du vill ha glass” (påstående) har en annan prosodi än samma ord yttrade som en fråga: ”Du vill ha glass?”. I svenskan, som är ett tonspråk (precis som kinesiskan), kan ord skilja sig i betydelse bara genom prosodin. Orden ”skotten” (=han från Skottland) och ”skotten” (=pistolskotten) betonas på samma stavelse, men har olika tonalt förlopp.

**Grammatik** berör ordföljd, reglerna för hur ord bildar meningar och hur ord böjs.

**Ordförråd** berör aktivt och passivt ordförråd. Ibland beskrivs ordförrådet som en sida av språkets grammatik.

**Semantik** handlar om ordens betydelse, grupperingar och hierarkier, under- respektive överordnade begrepp ("alla tigrar är djur, men alla djur är inte tigrar"). Semantik och kultur hör nära samman. Ordet "familj" väcker hos en nordeuropé typiskt en bild av en mindre grupp människor (kanske två generationer) än hos många sydeuropéer, för vilka ofta mor- och farföräldrar, kusiner, farbröder, fastrar, mostrar och morbröder underförstått ingår när man talar om sin familj.

**Pragmatik** har att göra med språkets användning. Pragmatiska regler styr t ex regler för turtagning i samtal och är mycket kulturbundet. Brott mot uttalade pragmatiska regler, ställer ofta till missförstånd när talare från olika kulturer möts. I Sverige anses det ofint att avbryta den som talar, medan det normala i ett samtal mellan en grupp fransmän lär vara att "bryta sig in" – det ser inte på samma sätt som oartigt.

I det följande kommer termen **ortografi** att återkomma. Ortografi är reglerna för hur ett talat språk representeras i skrift. Man säger att ett språk har en ytlig (transparent) ortografi, om orden skrivs på ett mycket ljudenligt sätt. Finska är t ex ett transparent skriftspråk. Motsatsen till **transparenta språk** kallas **opaka språk**. Där är avståndet mellan stavning och uttal större – ortografen är djupare. Engelskan brukar ofta nämnas som ett språk med djuportografi.

I helt transparenta språk, kan man nästan "stava som det låter". I svenskan prioriteras dock ordens betydelse framför ljudenlighet i stavningen. De minsta betydelsebärande delarna i språket, kallas **morfem**. Ordet "högt" består av rotmorfemet hög + böjningsmorfemet t. Det måste stavas med g, trots att det uttalas med k, just för att påvisa ursprunget. Detta är ofta mycket svårt för personer med läs- och skrivsvårigheter. I s k **agglutinerande** språk, som finskan och ungerskan, kan man konstruera långa ord genom att stapla grammatiska böjningsmorfem på varandra – på svenska hade vi många gånger hellre skrivit en fras med flera ord, även om också svenskan har agglutinerande drag. Ett språk kan alltså vara helt transparent och samtidigt morfologiskt mycket komplext.

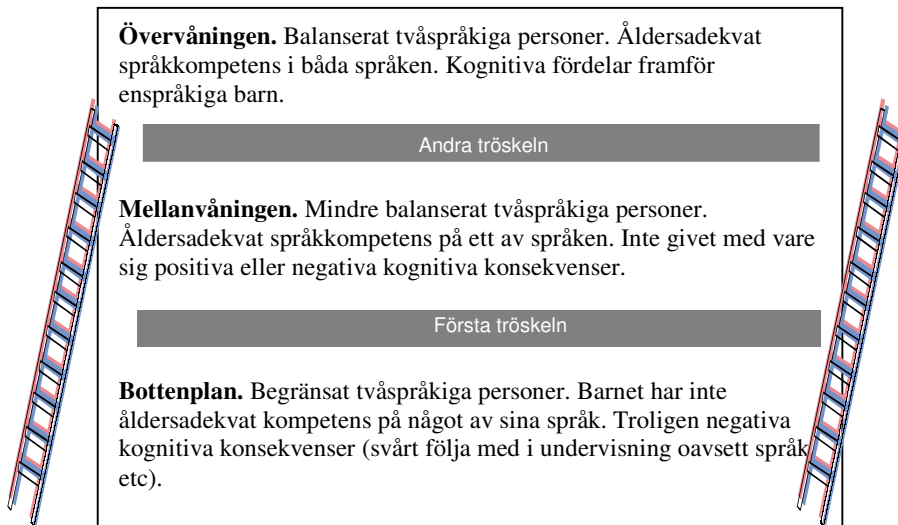
Ett bra systematiskt lexikon över språkliga termer är t ex Sjögren (1979).

## **Språk, läsning och skrivning – rörliga måltavlor**

Låt oss först understryka att det är vanskligt att avgöra när en människa *kan* ett språk. Vad krävs? Hur bra ska man kunna språket? Ett språk är inget man kan eller inte kan; språk, läsning och skrivning är alla rörliga måltavlor. Tvååringen kan prata, men gör det på ett annat vis än sexåringen eller fyrtiotreåringen. Människor läser och skriver på olika nivåer. Den som letar efter en naprapat på Gula Sidorna läser på ett helt annat sätt, än den som läser t ex ett brev från skattemyndigheten, en facktext eller en roman.

Det är alltså svårt att bestämma när man kan *ett* språk. Därmed blir det lika svårt att sätta upp kriterier för när en person kan kallas tvåspråkig. Forskarna har olika sätt att definiera tvåspråkighet. En tvåspråkig person utvecklar sina förmågor inom de grundläggande språkområdena (tala, lyssna, läsa, skriva) till den nivå som krävs för att livet ska fungera. Det är sällsynt att man för detta syfte behöver uppnå samma nivå på alla områden av båda språken (Grosjean). En berömd, men icke desto mindre omtvistad, teori som beskriver förhållandet mellan graden av tvåspråkighet och kognition, kallas tröskelteori (se t ex Baker). Teorin

innehåller en modell med tre nivåer, som alla representerar en nivå av språklig kompetens som får konsekvenser för barnet:



Enligt Baker har flera andra forskare funnit stöd för tröskelteorin, t ex Bialystok (1988) och Dawe (1983). Problemet med tröskelteorin är det svåra i att fastställa *vilka* kritiska språknivåer barnet måste upp till, dels för att undvika de negativa konsekvenserna av att vara begränsat tvåspråkig, dels för att få fördelarna av att vara tvåspråkig.

Lika knepigt som att avgöra när en person kan kallas tvåspråkig, är det att dra gränsen för vad man ska kalla dyslexi. Som sagts tidigare; språk är mångfasetterade fenomen med flytande gränser. Ofta måste vi dra en gräns ganska godtyckligt: ovanför strecket är man "normal", under strecket är man "dyslektisk". Sådana mått blir lätt trubbiga och onyanserade. Det kan vara bra att påminna sig om detta när man läser om dyslexi och flerspråkighet.

Här förklaras några andra termer, så som de kommer att användas i det följande.

**Främmande språk.** Ett främmande språk är ett språk man lär sig sedan modersmålet utvecklats men som inte används för daglig kommunikation. Till exempel så som svenskar kan lära sig spanska i Sverige.

**Andraspråk.** Med andraspråk menas det språk man lärt sig och använder i målspråksmiljö sedan ett förstaspråk etablerats. T ex kan en svensk som bosätter sig i England utveckla sin engelska till ett andraspråk.

**Tvåspråkig.** Att vara tvåspråkig innebär att ha två parallella språk från tidig ålder. Forskare anger olika ålder som kritisk tidpunkt för att "fullödig" tvåspråkighet ska vara möjlig. Några menar att gränsen går vid 3 års ålder – härefter kan man aldrig bli totalt tvåspråkig (McLaughlin). Om man talar ett språk med mamma och ett annat med pappa, eller ett språk hemma och ett annat utanför hemmet kan det betraktas som tvåspråkigt.

**Flerspråkig.** Med flerspråkig avses oftast samma sak som tvåspråkig, fast gällande fler än två språk. Ett barn som föds i Sverige, talar finska med sin finska mamma, franska med sin franske far och svenska med resten av omvärlden, kan bli trespråkigt. I engelskspråkig litteratur kan termen *multilingual* beteckna såväl tvåspråkighetssituationen som den, när man lär sig ett andraspråk enligt ovan (se t ex Smythe, 2000 b).

## **Forskning om dyslexi och främmande språk respektive flerspråkighet**

Det finns mycket skrivet om inläring av främmande språk, andraspråksinläring och om flerspråkighet. Minst lika omfattande är litteraturen om dyslexi. Få studier har dock hittills tagit upp dyslexiproblematiken i *kombination med* flerspråkighet eller svårigheter att lära sig främmande språk. I en litteraturöversikt av forskningen om andraspråksproblem och inläringssvårigheter, fann Cline och Shamsi (2000) att frågan om dyslexi togs upp endast i 28% av artiklarna. Författarna påpekar också att betydligt mer skrivits om läsning än om skrivning.

Tittar man närmre på det material som föreligger, där andraspråksinläring eller flerspråkighet diskuteras i kombination med läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, förefaller omkring 90% handla om barn. Det finns t ex rapporter om hur barn med dyslexi lär sig främmande språk i sitt hemland och studier av hur barn i flerspråkig miljö hanterar olika skriftspråkssystem m m. Få forskare har skrivit om vuxnas villkor; än färre om något som påminner om det sammanhang SIOS kurs haft, nämligen det när vuxna personer (varav många med traumatiska flyktupplevelser i bagaget) kommer till ett nytt land och där ska lära sig läsa och skriva, i flera fall utan att kunna det på basnivå på sitt modersmål och många gånger med mycket bristfälliga kunskaper i det nya landets talade språk. Med andra ord är SIOS-projektet unikt på många vis.

Området flerspråkighet och dyslexi har uppmärksamrats under de senaste åren. I Manchester, Storbritannien, hölls 1999 den första konferensen på temat och därefter har ett flertal böcker och artiklar utkommit. Ämnet är nu hett i många länder, där invandrare och flyktingar utgör en betydande del av befolkningen. I USA beräknar man att spanskan år 2055 kommer att vara det största språket där (Wood). I Florida är detta redan ett faktum. Man kan helt enkelt inte blunda för det faktum, att allt fler medborgare har ett annat modersmål än det dominerande (eller det officiella) i många länder.

I Europa har vi en stark tendens att tala om modersmål och hemspråk i singularis, eftersom vi är vana vid att man talar och skriver ett och samma språk i samhället (Hellman). I ett globalt perspektiv är det betydligt vanligare är att använda flera, funktionellt åtskilda språk: ett språk i familjen, ett annat i kontakt med myndigheter och ett tredje i skolan, t ex. Många invandrare kommer till Sverige kan läsa, men gör det på ett annat språk än sitt talade modersmål, vilket inte gör diagnosfrågan lättare. Endast ca 15% av världens talade språk har för övrigt en skriven form.

Det finns anledning att tro att läs- och skrivsvårigheter underdiagnostiseras bland elever som lär sig ett andraspråk. Det tycks också vara fallet att elever med behov av andraspråksundervisning är överrepresenterade bland lågpresterande elevgrupper, medan elever som behöver specialundervisning på läs- och skrivsvårigheter är underrepresenterade i samma grupp. I tidigare nämnda litteraturöversikt av Cline och Shamsi (2000) återges en studie av Troyna och Siraj-Blatchford (1993). I den framkom att 25% av de enspråkiga, engelsktalande grundskoleeleverna i årskurs sju (obs, brittiska skoltermer) fick

specialundervisning, medan ingen av skolans över 100 elever med sydasiatiskt ursprung fick det! Däremot bedömdes 40% av dem ha behov av engelska som andra språk, till och med några barn som gått i engelsk skola sedan fyraårsåldern.

I en annan rapport som beskrivs i samma litteraturöversikt, konstaterades att endast 3,6% av barnen från etniska minoritetsgrupper i en londonskola remitterades till specialundervisning för specifika inlärningssvårigheter (kan här översättas med läs- och skrivsvårigheter), medan detta gällde 26% av alla elever totalt.

Cline och Shamsi påpekar att osäkerhet kring vad upptäckta svårigheter bottnar i ofta försenar hjälpinsatser för den grupp, som får andraspråksundervisning och dessutom har underliggande läs- och skrivsvårigheter.

### **Är vissa språk lättare att läsa än andra?**

Vad beror det på att läsförmågan kan variera hos en och samma individ, som läser två olika slags ortografier? Forskarna är inte eniga. Det finns två större förklaringsmodeller; enligt den ena handlar det om underliggande kognitiva processer, enligt den andra är skillnaderna en funktion av olika grad av ortografisk transparens. Studier tyder på att båda modellerna har sitt existensberättigande och att både kognition och ortografi påverkar läsningen (Geva & Siegel). Förhållandet mellan ortografi och läsning är dock komplicerat. Det föreligger t ex stora skillnader i läsfärdighet mellan de båda engelskspråkiga länderna Irland och Nya Zeeland och stora likheter mellan länder med så olika ortografier som Frankrike och Italien (Gabrielsen). Detta har troligen att göra också med kulturella faktorer, utbildningssystem m m.

Betydelsen av fonologisk medvetenhet för läs- och skrivutvecklingen är ett bekant ämne för alla som arbetar med dyslexi. Med fonologisk medvetenhet avses insikten om talade ords ljudstruktur – att uppfatta vilka ljuden i talet är, vilken ordning de kommer i m m. Många forskare har visat hur fonologisk medvetenhet i förskoleåldern hänger samman med senare förmåga att kunna läsa och skriva (se t ex Lundberg, 1994).

Det är lätt att tänka sig att fonologisk medvetenhet har stor betydelse för läsning av mycket transparenta ortografier, t ex finska. Där är relationen mellan skriven symbol och talat ljud nästan 1:1. Frågan är hur viktig fonologisk medvetenhet är för läsare av mindre regelbundna språk; mer kring detta längre ner.

Vid en första anblick ligger det nära till hands att dra slutsatsen att transparenta språk är lättare att läsa än opaka. Detta är dock inte alldeles entydigt. Även transparenta språk kan bereda stora svårigheter – även om de inte visar sig just på fonem-grafemnivå. Miles (2000) har på ett illustrerande vis belyst hur dyslexi kan ta sig uttryck på olika sätt i olika språk, beroende på språkets struktur och ortografi. Ett tydligt exempel hämtar hon från arabiska, som är ett transparent språk. I arabiskan har verb tre rotkonsonanter, som alltid förekommer i samma ordning. Beroende på verbets tempus, kan dessa tre konsonanter separeras av vokaler. Verbet att hoppa heter ”qabez” och innehåller rotkonsonanterna qbz. Presensformerna heter ”naqbez” och ”taqbez”, imperfektformerna ”qbizt” och ”qabzet”. Arabiskan må vara ett transparent språk, men dess ortografi ter sig likväl lika komplicerad som engelskans.

Smythe och Everatt (2000) ger ett annat exempel, från ungerskan. Det 28 bokstäver långa ordet ”diszlexiaveszélyeztetettség” kan översättas med frasen ”att vara i riskzonen för dyslexi”. Ungerskan är högeligen transparent - men också starkt agglutinerande. Det betyder

att grammatiska morfem hängs på ett grundord, varvid mycket långa ord kan bildas (även svenskan har agglutinerande drag, jfr t ex ordet hund+ar+na+s). Det ungerska ordet i exemplet ovan är uppbyggt av motsvarigheten till orden dyslexi och fara, med tre grammatiska morfem tillagda på slutet:

diszlexia	dyslexi
veszély	risk, fara (s)
veszélyeztet	att utsätta för fara (v)
veszélyeztetett	att vara utsatt för fara (adj)
veszélyeztetettség	det att vara utsatt för fara (s)

Med god fonem-grafemkopplingsförmåga kan man ljuda sig fram genom ordet ”diszlexiaveszélyeztetettség”, med någorlunda acceptabelt uttal. Men, att kunna matcha fonem-grafem räcker inte för att avkoda ordet. God visuell analysförmåga, ortografisk säkerhet och ett välfungerande korttidsminne krävs också. Transparens är således bara *en* dimension.

Enligt Miller-Guron (2000) finns det anledning att anta att vissa ortografier är lättare att läsa än andra. En svag läsare måste bedömas med hänsyn till det skriftspråk han/hon läser. Miller-Guron uppger också att det finns studier som visar att fonem rent neuroanatomiskt processas annorlunda hos italienare, som läser ett mycket regelbundet språk, än hos engelsmän (Paulesu, McCrory, Fazio et al).

Ett återkommande fynd från studier av olika ortografier och läsning, är att svaga läsare som läser ett transparent skriftspråk, har problem i form av låg läshastighet (Wimmer & Landerl; Frith). De läser kanske rätt, men långsamt. Svaga läsare som läser ett ortografiskt oregelbundet språk läser också långsamt, men gör dessutom signifikant fler läsfel, enligt dessa studier.

Det kan förefalla paradoxalt, men för en del dyslektiker verkar djuportografier vara lättare att läsa än ytortografier. Ytortografier ställer per definition stora krav på läsarens fonologiska förmåga och omfattande forskning har visat att just detta är en akilleshäll för många med lässvårigheter. I djuportografier kan man inte i samma utsträckning läsa genom att ljuda sig fram, utan andra strategier måste till. Det finns svenska dyslektiker som faktiskt föredrar att läsa på engelska framför svenska – och som gör det bättre, visat i en studie av Miller-Guron och Lundberg (2000). Författarna påpekar att svenskans ortografi visserligen är ytligare, men språket är morfologiskt mer komplext än engelskan. Svenskan bildar t ex oerhört långa sammansättningar, t ex ”väderleksrapportörsutbildning”, vilket inte är möjligt i engelskan. Engelska ord kan inte bli lika långa som svenska. Det agglutinerande draget i svenskan gör att vi kan skriva ”hundarna” i ett ord bestående av tre morfem: hund+ar+na. För att uttrycka samma sak på engelska behöver vi två visuellt åtskilda ord: ”the dogs”.

Kritik har riktats mot att en så dominerande del av dyslexiforskningen utgår från att man läser ett alfabetiskt skriftspråk, dvs system som bygger på att representera talets enskilda ljud med skrivna symboler. Det finns ju andra typer av skriftspråk, t ex syllabiska, där den grundläggande skrivsymbolen representerar en stavelse, och s k logografiska, i vilka ett helt morfem eller ett ord återges i en och samma skrivna symbol.

## Där forskningsområdena möts

Durkin (2000) har tittat på forskningen kring enspråkiga barn och dyslexi och jämfört materialet med vad som finns skrivet om tvåspråkiga barn och dyslexi. Hon listar tre områden, där forskningen berört *båda* grupperna av barn:

1. förhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läsförmåga
2. fonologisk representation
3. relationen mellan språkutveckling och läsförståelse

Det tredje området, relationen mellan språkutveckling och läsförståelse, omfattar fyra viktiga teman:

### 1. Hur strukturen på barnets första språk påverkar inläringen av andraspråket

Som sades ovan är alfabetisk skrift är ett försök att representera talets ljud med skrivtecken. I syllabisk skrift, som t ex koreanskan, motsvarar ett skrivtecken i stället en stavelse, det vill säga en rytmisk gruppering i det talade språket. Det betyder att stavelseuppfattningen är central för kodning av skriftspråket. Logografiska skriftspråk har i stället morfem eller hela ord som byggstenar. Kinesiska är kanske det oftast återkommande exemplet på logografiskt skriftspråk i litteratur där dyslexi och flerspråkighet diskuteras (trots att termen logografisk är lite missvisande: även kinesisk skrift innehåller markeringar för uttal).

I en studie av hur barn utförde fonemmanipulationer (Koda), använde sig kinesiska barn av visuella strategier i högre utsträckning än koranska barn, oftare förlitade sig på auditiva strategier. Detta antyder att funktioner som är centrala för läsning i det språk man lär sig läsa på, påverkar nya uppgifter man möter, likt ett filter.

### 2. Hur barnets fonologiska förmåga i förstaspråket hänger ihop med den fonologiska utvecklingen och läsförmågan på andraspråket

I en jämförelse mellan enspråkiga barn som talade engelska och tvåspråkiga, som talade både engelska och portugisiska i Canada, fann Da Fontoura och Siegel (1985) att fonologiska svårigheter korrelerade mellan de båda språken. Man tolkade detta som att svårigheter följde *individer*, och inte hade med språken i sig att göra. Även om både dåligt arbetsminne och svaga syntaktiska förmågor var typiska hos de barn som hade lässvårigheter, var förmågan att processa fonologisk information mer signifikant kopplad till läsförmågan.

### 3. Hur mycket måste barnets andra språk ha utvecklats innan det kan finnas fog för oro angående läsutvecklingen?

Tvåspråkighetsforskningen har enligt Durkin alltid hävdad vikten av att skilja andraspråksproblem från problem som har att göra med behov av specialundervisning. När det gäller dyslexi är detta än mer komplext, eftersom svårigheterna är språkbaserade och det följaktligen hänger ihop med vilka språk som är inblandade.

Många forskare har visat att tvåspråkiga barn är överlägsna enspråkiga i språklig medvetenhet, vilket i sin tur anses viktigt för läs- och skrivutvecklingen. Kärnfrågan är om ett tvåspråkigt barn måste ha *lika god språkförmåga* på båda språken innan likvärdig språklig medvetenhet uppnås.



En vanlig åsikt är att man behöver två år för att utveckla ett nytt språk så pass bra, att man klarar mellanmänskliga kontakter och upp till sju år för att t ex förstå skriftspråket i skolan. (Cummins, 1984). Av detta har många slutit sig till att två år behövs också för att uppnå fonologisk insikt på ett andraspråk. Detta har dock ifrågasatts. Yelland, Pollard och Mercuri (1993) har visat att även mindre omfattande kontakt med ett andraspråk räcker för att barnet ska inse det centrala, nämligen att två olika system kan representera samma tankemässiga begrepp. Man behöver alltså inte kunna prata och använda båda språken lika bra för att ha en språklig medvetenhet som är överlägsen enspråkiga barns.

#### 4. Läsförståelse på barnets andraspråk

Såväl grammatiska faktorer som ordförråd och semantik (den del som handlar om ords betydelse) anses påverka tvåspråkiga barns läsförståelse (Beech & Keys). Ett dåligt ordförråd kan tänkas bromsa flytet i läsningen, ungefär som dålig ordavkodning gör, fast av andra skäl.

Skutnabb-Kangas (1981) har visat att tvåspråkiga barn genom att hantera två språk, blir mer uppmärksamma på språket som form och system än enspråkiga barn. Det tyder på att det kan ha fördelar att laborera med mer än ett språk och att arbeta kontrastivt. Men det besvarar inte frågan, hur man bäst undervisar vuxna som har mycket dålig språklig medvetenhet om sitt modersmål.

#### Om transfer mellan språk

Enligt Cummins (1979), vars forskning diskuteras av Landon (1996), är processerna bakom läsinlärning i en persons första och andra språk beroende av varandra. De kognitiva processerna som utvecklats på förstaspråket, kommer att överföras till språk två när barnet konfronteras med ett nytt språk. En slutsats av detta är att enbart de processer som verkligen har utvecklats genom förstaspråket kan överföras. Om andraspråket kräver tillgång till något som inte varit relevant i förstaspråket, finns inte detta överfört. Ett exempel skulle kunna vara ett ungersktalande barn, som bör ha utvecklat skicklighet i fonem-grafemkorrelation eftersom ungerskan, som vi konstaterat tidigare, är ett transparent språk. Barnet kan dra nytta av detta i mötet med ett annat transparent språk som italienska, men mindre så om språket inte är lika regelbundet, t ex engelska (mina exempel). Men andra forskare har kunnat visa att viss transfer kan ske även mellan olikartade skriftspråk, t ex mellan kinesiska och engelska (Bialystok, 1997). Mekanismerna bakom dessa processer är dock inte klarlagda.

Forskarna Goswami och Bryant (1990) har utfört studier som stödjer Cummins tes. Landon (1996) redogör för resultaten: barn som lärt sig läsa logografiska skriftsystem som kinesiska, har mindre utvecklad fonologisk segmenteringsförmåga – därför att denna förmåga inte är lika relevant i logografiska skriftsystem, som i alfabetiska.

Geva (återgiven av Schwarz , som studerat elever som läst på engelska och hebreiska, hävdar att vare sig muntlig språkfärdighet eller läsförståelse på förstaspråket är några säkra indikatorer på hur motsvarande färdigheter fungerar på andraspråket. Geva hänför detta till skillnader mellan olika språks grad av transparens. Däremot är fonologiska färdigheter förutsägbara mellan språk: har eleven god fonemuppfattning på sitt första språk, kommer han/hon att bära med sig detta till sitt andra språk. Geva säger vidare att gapet mellan hörförståelse och läsförståelse inte får vara särskilt stort innan man ska misstänka att det kan handla om svårigheter, som inte bara kan hänföras till att det handlar om

andraspråksinläring. Det finns lika många mycket svaga läsare bland andraspråksinlärare som bland förstaspråksinlärare – inte fler, enligt Geva.

## Hur kan forskningen relateras till SIOS-projektet?

Det finns mycket i forskningen som pekar på vinsterna av att jobba kontrastivt och att två språk i luften kan öka en persons språkliga medvetenhet osv. Samtidigt vet vi inte hur detta kan appliceras på människor, som har dyslexi. Det finns anledning att tro att det inte är samma villkor. De flesta av deltagarna i SIOS-projektet hade inte fullödlig kompetens i sitt modersmål för att kunna hantera kontrastivt arbete. Saken blev inte lättare av att ordförrådet på svenska i de flesta fall var påvert; redan när man *talade* om de svenska orden kunde en bromskloss skapas.

Det finns likheter mellan spanska och svenska. Båda språken är alfabetiska, vissa ord liknar varandra genom ett visst historiskt gemensamt ursprung (t ex bola – boll, reacción – reaktion, escorpión – skorpion) och båda språken har ett inslag av transparens. Man skulle alltså kunna tänka sig ett viss transfer från spanskan till svenskan för elever, t ex beträffande fonem-grafemkoppling. Men beaktar man tröskelteorin, är det troligt att många av eleverna på SIOS-kursen befann sig på ’bottenplan’: deras kunskaper i spanska var bristfällig, särskilt beträffande den skriftliga formen eftersom de förmodades ha dyslexi. Det fanns därmed inte så mycket att överföra positivt. Eleverna hade dessutom varierande kunskaper i att tala och förstå svenska. En annan viktig faktor är den skillnad i utbildningsnivå från hemlandet som förelåg. Utgångsläget för undervisningen var inte lätt, med en så heterogen grupp – trots att alla var ’spansktalande’.

Den amerikanska forskargruppen i National Reading Panel (2000) har genomfört världens största studie av läsmetoder. Under några år gick man igenom ca 100.000 rapporter om läsinläring, för att försöka hitta kriterier för vad som egentligen är effektivt. Gruppen slår fast att vad som krävs är en kombination av träning i fonologisk medvetenhet, undervisning i ’phonics’ (matcha ljud och bokstav) och att ge återkoppling på högläsning. Forskarna rekommenderade inte tyst läsning som den enda typen av läsning man ägnar sig åt, eftersom det inte kan visas att tyst läsning främjar ’flytet’. Nu ska man beakta att National Reading Panels fokus var läsinläring för barn. Det är inte givet att samma kriterier gäller metoder för vuxna, rakt av, men sannolikt kan mycket överföras.

I en annan studie, av Louisa Cook Moats m fl (2000), jämfördes amerikanska barn, som undervisats i läsning antingen med s k code instruction (ungefär: ljudmetoden, där sambandet mellan ljud och bokstav tränas) eller meaning approach (liknas bäst med LTG- eller helordsmetoden i Sverige). Resultaten visar att det är viktigt att ge barn *explicit* undervisning i den alfabetiska principen och i läsförståelse. I slutet av åk 2 gjordes t ex ett stavningsprov, där ’meaning approach’-barnen klarade sig sämre och uppvisade större spridning av resultaten.

Vissa forskare uttrycker det som så, att normala barn lär sig läsa med vilken läsmetod som helst, men barn med disposition för dyslexi måste få lov att träna sig i att matcha ljud och bokstav. Helordsmetoder är förkastliga för dessa barn. Mina egna erfarenheter från undervisning bland svenska dyslektiker, tyder på att man aldrig kan vara tillräckligt explicit. Inga begrepp (ord, ljud, bokstav...) är självklara; allt måste ’upp på bordet’ för dissekering.

Detta stöds i allt av de kända forskarna Ganschow och Sparks. De har under många år studerat främst elever på high school och vid college, som har svårt att lära sig ett andra språk (summerat i Schwartz). Dessa elever har svårt att förstå språkstrukturer och -regler och de saknar vanligtvis de metakognitiva strategier som krävs för att man ska kunna reflektera över språket i självkorrigeringssyfte. Det undervisningen måste fokusera på, enligt Ganschow och Sparks, är att lära eleverna sådana självkorrigeringsstrategier. De måste också få mycket explicit träning i regelsystem (på alla språkliga nivåer). Schneider, som forskar tillsammans med Ganschow och Sparks, beskriver hur hon arbetar med vad som kallas MSML (multisensory, structured, metacognitive language instruction) för att undervisa amerikanska risk elever i tyska (1996). Denna metod går ut på att på ett mycket tydligt sätt ge eleverna insikt i lingvistiska regler och språkmönster. Metoden bygger på ett inom dyslexivärlden känt undervisningskoncept som kallas Orton-Gillinghammetoden (se t ex Gillingham & Stillman) och hypoteser om att svårigheter i andraspråksinläring bottnar i svårigheter i modersmålet (Sparks, Ganschow & Pohlman).

Språk, kultur och identitet är nära sammanflätade. Även om man på SIOS-kursen hypotetiskt kunnat bestämma sig för att bara arbeta med svenska, jobba med fonologisk medvetenhet via svenska ord etc, är det inte troligt att det skulle falla väl ut. Svenskan var för många av kursdeltagarna ny mark, medan spanskan var det språk där man iallafall hade något slags trygghet, om än inte beträffande den skriftliga formen. Det är en lång väg att gå, men jag tror att deltagarna mått väl av att först få arbeta med språklig medvetenhet, fonem-grafemmatchning, utveckling av ordförråd, läsning och stavning på sitt modersmål en period. När grundläggande insikter uppnåtts och självförtroendet ökat, kanske man skulle kunna se viss positiv transfer av det inlärd till svenskan.

## Referenser

- Baker C (1996). *Foundations of Bilingual Education & Bilingualism (2:a upplagan)*. Avon: Multilingual Matters.
- Beech J R och Keys A (1997). *Reading, Vocabulary and Language Preference in 7 to 8 Year Old Bilingual Asian Children*. British Journal of Educational Psychology, 67, 405-414.
- Bialystok E (1988). *Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness*. Developmental Psychology 24 (4), 560-567
- Bilaystok E (1997). *Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children's Emerging Concepts of Print*. Developmental Psychology, 33, (3), 429-440.
- Cline T och Shamsi T (2000). *Language Needs or Special Needs? The Assessment of Learning Difficulties in Literacy among Children Learning English as an Additional Language: a Literature Review*. DfEE (Department for Education and Employment), Storbritannien, Research Report 184.
- Cook Moats L (2000). *Early Intervention and Treatment Studies: The Research Base for Improving Reading and Writing Instruction*. Föredrag vid IDAs 51:a världskongress om dyslexi, Washington DC, USA, november 2000.

Cummins J (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. Review of Educational Research 49, 222-251.

Cummins J (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Avon: Multilingual Matters.

Da Fontoura H A och Siegel L S (1995). *Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children*. Kluwer Academic Press: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 7, 139-153.

Dawe L (1983). *Bilingualism and Mathematical Reasoning in English as a Second Language*. Educational Studies in Mathematics, 14, 325-353.

Durkin C (2000). *Dyslexia and Bilingual Children – Does Recent Research Assist Identification?* Dyslexia, vol 6, nr 4. John Wiley & Sons Ltd.

Frith U, föreläsning i Stockholm, juli 2000.

Gabrielsen E (2000). SIALS Report: *Slik Leser voksne i Norge*. Senter for leseforskning, Stavanger.

Galambos S J och Goldin-Meadow S (1990). *The Effects of Learning Two Languages on Levels of Metalinguistic Awareness*. Cognition, 34, 1-56.

Geva E och Siegel L (2000). *Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in Two Languages*. Kluwer Academic Press: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12 (1/2), 1-30.

Gillingham A och Stillman B E (1969). *Remedial Training for Children With and Without Specific Learning Disability in Reading, Spelling and Penmanship*. Cambridge MA: Educators Publishing Service.

Goswami U och Bryant P E (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Hove: Lawrence Erlbaum.

Grosjean F (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Hellman C (2000). *Att läsa på ett nytt språk – att läsa på nytt?* Dyslexi nr 3. Svenska Dyslexiföreningen, Stockholm.

Kerper Mora J, Ed.D., Associate Professor vid School of Teacher Education, San Diego State University, USA. Information om spanskans struktur på <http://coe.sdsu.edu/people/jmora/MoraModules/MetalingTransfer.htm>

Koda K (1998). *The Role of Phonemic Awareness in Second Language Reading*. Second Language Research, 14, 194-215.

Landon J (1996). *Reading Between the Languages: Bilingual Learners and Specific Learning Difficulties*. I: G Reid (red), Dimensions of Dyslexia, vol 2: Literacy, Language and Learning. Edinburgh: Moray House Publications.

Lundberg I (1994). *Reading Difficulties can be Predicted and Prevented: A Scandinavian Perspective on Phonological Awareness and Reading*. I: C Hulme och M Snowling (red), Reading Development and Dyslexia. London: Whurr.

Lundberg I (1999). *Learning to Read in Scandinavia*. I: M Harris & G Hatano (red.), Learning to Read and Write: A Cross-linguistic Perspective. Cambridge: Cambridge University Press.

Miles E (2000). *Dyslexia May Show a Different Face in Different Languages*. Dyslexia vol 6, nr 3. John Wiley & Sons Ltd.

Miller-Guron L (2000). *Is Dyslexia the Same Problem Regardless of Language?* Dyslexi nr 4. Svenska Dyslexiföreningen, Stockholm.

Miller-Guron L och Lundberg I (2000). *Dyslexia and Second Language Learning: A Second Bite at the Apple?* Kluwer Academic Publishers: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12, 41-61.

National Reading Panel (2000), läs mer om dess omfattande studie av läsmetoder på:  
<http://www.nichd.nih.gov/new/releases/nrp.htm>

Paulesu E, McCrory E, Fazio F et al (2000). *A Cultural Effect on Brain Function*. Nature Neuroscience, 3 (1), 91-96.

Schneider E (1996). *Teaching Foreign Languages to At-risk Learners*.  
<http://www.cal.org/ericcll/digest/schnei01.html>

Schwartz R, *The First International Multilingualism and Dyslexia Conference*,  
[http://www.ldonline.org/ld\\_indepth/foreign\\_lang/multilingualism\\_conf699.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/foreign_lang/multilingualism_conf699.html)

Sjögren P (1979). *Termer i allmän språkvetenskap*. Stockholm: Akademilitteratur.

Skutnabb-Kangas T (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Smythe I (2000 a). *The International Dyslexia Test*. Full International Research Pack (opublicerat).

Smythe I (2000 b). *Dyslexia and the Multilingual Individual*. I: C McKissock, Adult Dyslexia: A Guide for Basic Skills Tutors. Skriven för The Adult Dyslexia Association, Storbritannien.

Smythe I och Everatt J (2000). *Dyslexia Diagnosis in Different Languages*. I: L Peer och G Reid (red), Multilingualism, Literacy and Dyslexia. London: David Fulton Publishers

Smythe I och Hunter-Carsch M (under tryckning). *Diagnosing Specific Learning Difficulties in Multilingual Children: the Leicester Project*.

Sparks R, Ganschow L och Pohlman J (1989). *Linguistic Coding Deficits in Foreign Language Learners*. *Annals of Dyslexia*, 39, 179-95.

Taube K (2000). *Hur läser Stockholms elever med annat modersmål än svenska?* Dyslexi 3. Svenska Dyslexiföreningen, Stockholm.

Troyna B och Siraj-Blatchford I (1993). *Providing Support or Denying Success? The Experiences of Students Designated as 'ESL' and 'SN' in a Multiethnic Secondary School*. *Educational Review*, 45, (1), 3-11.

Wimmer H och Landerl K (1997). *How Learning to Spell German Differs from Learning to Spell English*. I: C A Perfetti, L Rieben och M Fayol (red), *Learning to Spell: Research, Theory and Practice across Languages*. New Jersey: Erlbaum.

Wood F, föreläsning vid IDA-konferens i Washington DC, USA, november 2000.

Yelland G W, Pollars J och Mercuri A (1993). *The Metalinguistic Benefits of Limited Contact with a Second Language*. *Applied Psycholinguistics*, 14, 445-471.