



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarexamen gymnasieskolan

Avancerad nivå

Dyslexi och andraspråksinlärning

**En kvantitativ orienterad pilotstudie av andraspråkslärares
kunskaper kring dyslexi hos andraspråksinlärare**

Dyslexia and Second Language Learning

Författare: Simone Verhoek
Handledare: Christian Hecht
Examinator: Åsa Wedin
Ämne/huvudområde: svenska som andraspråk
Kurskod: SS 3013
Poäng: 15hp
Examinationsdatum: 2017 – 05 – 30



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstrakt

I en skola för alla är det viktigt att lärare har kunskaper om elevers behov och kan ge elever det stöd de behöver. Kunskaper i sitt ämne men även kunskaper om vilka problem som kan uppstå vid andraspråksinläring är av betydelse. Vidare är det av vikt att ha specifika kunskaper om eventuella svårigheter såsom dyslexi. Ungefär 4–10 % av världsbefolkningen har observerad dyslexi (Castle, McLean & McArthur, 2010 s. 426), således kan även tänkas att 4–10% av eleverna i klassrummet har dyslexi. Syftet med detta examensarbete som är en pilotstudie är att undersöka vilka kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare som andraspråkslärare känner till. Hypotesen som testas lyder att andraspråkslärare känner till få kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Pilotstudien har en kvantitativ ansats och utfallet beräknas med hjälp av ett chi²-test. Resultaten visar överraskande att de undersökta andraspråkslärarna i denna pilotstudie känner till fler kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare än förväntat. Detta innebär att hypotesen kan förkastas. Slutsatsen är att majoriteten av andraspråkslärare i denna pilotstudie känner till specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Dock var antalet respondenter få vilket påverkar resultatet. Således är slutsatsen varken generaliserbar eller tillförlitlig. För att uppnå generaliserbara, slutgiltiga och tillförlitliga slutsatser är en studie med större mängd data nödvändig.

Nyckelord: andraspråksinläring; svenska som andraspråk; dyslexi; dyslexia; second-language learning; andraspråkslärare.

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Bakgrund	2
3.1 Dyslexi	2
3.2 Andraspråksinläring	3
3.3 Ämnet svenska som andraspråk	5
4. Metod	6
4.1 Metoddesign	6
4.2 Urvalet	7
5. Tidigare forskning	8
5.1 Språktypologi	8
5.2 Dyslexi	8
5.3 Avkodningsprocessen och rättskrivningsprocessen hos dyslektiker	9
5.4 Dyslexi hos flerspråkiga	11
5.5 Bedömningssvårigheter av dyslexi hos flerspråkiga	12
6. Resultat	14
6.1 Allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring	14
6.1.1 Dyslexi och dess kännetecken	15
6.1.2 Andraspråksinläring och andraspråksdrag	15
6.1.3 Självsfattning	16
6.2 Specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare	17
6.2.1 Dyslexiutredning och språk	17
6.2.2 Dyslexi och olika språk	17
6.2.3 Blandning av gemener och versaler	18
6.2.4 Förväxling av bokstäver b och p	18
6.2.5 Automatiserad läsning och den ortografiska igenkännande av ord	18
6.2.6 Muntlig färdighet	19
6.2.7 Fonologisk bearbetning	19
6.3 Hypotesprövning	19
6.4 Sammanfattning av resultat	20
7. Diskussion	21
7.1 Resultatdiskussion	21
7.1.1 Allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring	21
7.1.2 Specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare	23
7.1.3 Hypotesprövningen	27

7.1.4 Pilotstudiens koppling med tidigare forskning	27
7.2 Metoddiskussion	28
7.3 Slutsats	30
7.4 Vidare forskning.....	30
Referenser	31
Bilaga 1	34
Enkät	34
Bilaga 2	37
Informationsbrev	37

1. Inledning

I en skola för alla är det viktigt att lärare har kännedom om elevers behov och kan ge elever det stöd de behöver. När kännedomen brister om elevernas särskilda behov uppstår problem med att kunna tillgodose elevernas skolframgång och därmed är det inte möjligt att uppfylla kraven som skolans styrdokument anger: ”[u]ndervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s.6). Vidare lyfter läroplanen att varje elev har ”olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (Skolverket, 2011, s.6). Följaktligen finns det olika sätt för elever att nå kunskapsmålen, speciellt för elever med svårigheter som behöver extra stöd. Således har ”[s]kolan ett särskilt ansvar för elever med funktionsnedsättning”(Skolverket, 2011, s.6). Med detta sagt kan det anses vara särskilt viktigt att lärare har kännedom om elevers behov, förutsättningar och kunskapsnivå. Detta genom att ha kännedom om eventuella olika särskilda svårigheter som till exempel läs- och skrivsvårigheter men även att lärare har kunskaper om andraspråsutveckling. När det gäller läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att kunna urskilja dyslexi från andra svårigheter som kan uppstå i andraspråksinläring. Detta eftersom studier har visat att 4–10 procent av världsbefolkningen har dyslexi (Castle, McLean & McArthur, 2010 s. 426). Således beror dyslexi inte på vilket språk man talar eller behärskar utan kan det även antas att 4–10 procent av elever i klassrummet har dyslexi och förmodligen kan det även antas att 4–10 procent av alla andraspråksinlärare har dyslexi.

Vidare för att kunna tillgodose alla elevers behov är det viktigt att kunna upptäcka elever med svårigheter som inte har upptäckts i tidigare skolgång. Detta innebär att lärare behöver ha goda kunskaper i sitt eget ämne för att kunna uppmärksamma svårigheter hos eleverna. Framför allt inom språkämnen till exempel i svenska som andraspråk behövs det goda kunskaper om hur andraspråsutvecklingen sker för att kunna upptäcka andra svårigheter såsom till exempel dyslexi.

I detta examensarbete undersöks huruvida andraspråkslärares känner till kännetecknen på dyslexi och andraspråksinläring där hypotesen lyder att andraspråkslärares känner till få kännetecknen på dyslexi hos andraspråksinlärare.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet för denna pilotstudie är att undersöka vilka kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare andraspråkslärare känner till. Pilotstudien fördelas i två led där det ena ledet undersöker de allmänna kännetecknen på dyslexi och andraspråksinlärning som andraspråkslärare känner till medan det andra ledet undersöker vilka specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare andraspråkslärare känner till. Detta specificeras i följande två forskningsfrågor:

- Vilka allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinlärning känner andraspråkslärare till?
- Vilka specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare känner andraspråkslärare till?

I tillägg till frågeställningarna ska den tidigare nämnda hypotesen testas, nämligen: Andraspråkslärare känner till få kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare.

3. Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs begreppen dyslexi (3.1), andraspråksinlärning (3.2) samt ämnet svenska som andraspråk (3.3).

3.1 Dyslexi

Jalali-Moghadam och Hedman (2016) finner att begreppet läs- och skrivsvårigheter för dyslexi är för brett eftersom detta kan betyda att dyslexi blir en restdiagnos där allt annat är exkluderat. De anser att dyslexi är en neurobiologisk åkomma och refererar därmed till en specifik läs- och skrivsvårighet med en neurobiologisk orsak. Detta är även i överensstämmelse med det som Peterson och Pennington påtalar i *Developmental dyslexia* (2012) att utvecklingsdyslexi enligt dem är en neurobiologisk åkomma som befinner sig i den vänstra hjärnhalvans språkliga område. Peterson och Pennington (2012) påpekar även vikten av att inte använda läs- och skrivsvårigheter och dyslexi som likvärdiga begrepp eftersom andra former av inlärningssvårigheter även visar läs- och skrivsvårigheter som inte är specifika för dyslexi (2012 s. 1997). Detta anser även Ramus (2004) som beskriver dyslexi som en mild ärftlig åkomma som manifesteras genom att ha

ihärdiga svårigheter i att kunna läsa och skriva med en normal intelligens och utan andra inlärningssvårigheter (2002 s. 720). Hadzibeganovic et al (2010) beskriver att dyslexi är en komplex sjukdom som innebär att det finns specifika svårigheter som uppstår i förmågan att kunna läsa och skriva. Castle, McLean och McArthur (2010) beskriver, som även de ovan nämnda forskare beskriver, att dyslexi är något som uppstår i hjärnans språkcentrum där dyslexi representerar ett problem att kunna lära sig läsa och skriva. Vidare beskriver Høien och Lundberg att ”[d]yslexi [är] en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (Høien & Lundberg, 2013 s.21). Med andra ord betraktas medfödd dyslexi som en åkomma som verkar vara bestående efter som dyslexi betraktas som en medfödd biologisk inlärningssvårighet.

Høien och Lundberg (2013) beskriver tre former av dyslexi. Den första är fonologisk dyslexi där svårigheter uppstår i avkodning, dålig läsflyt, i rättstavning samt ihärdiga lässvårigheter. Detta när personen i fråga har normal hörförståelse. Den andra formen av dyslexi är ortografisk dyslexi, där svårigheter uppstår i den ortografiska avkodningsfärdigheten. Då har personen i fråga däremot normal fonologisk läsfärdighet. Vidare finns det i den ortografiska dyslexin en normal hörförståelse medan rättstavning är bristande och i likhet med den fonologiska dyslexin är lässvårigheter konstanta och resistent. Den tredje formen är dubbel dyslexi där svårigheter uppstår i avkodning, läsflyt samt i att kunna namnge tal eller objekt. Såsom i fonologisk och ortografisk dyslexi är lässvårigheter och felstavningen även i denna form konstanta och resistent (Høien & Lundberg, 2013 s.188).

3.2 Andraspråksinlärning

Andraspråksinlärning brukar inom språkvetenskap betraktas som det språket som lärs in efter att modersmålet/modersmålen är inlärt/inlärd. Andraspråksinlärning är således ett språk som inte lärs simultant med modersmålet utan efter att modersmålsinlärningen har påbörjats (Håkansson, 2003 s. 165)

Andraspråksinlärning har beforskats länge och andraspråksundervisning bedrivs från början genom att översätta grammatiska företeelser från det ena språket till

det andra. Behavioristen Skinner ansåg att mänskligt beteende kunde läras in genom stimulans samt antingen positiv eller negativ förstärkning (Abrahamsson, 2009). Således betraktas ett önskat beteende och det önskade beteendet blir en vana, som slutligen sker spontant. Enligt behaviorism är språkinläring ett mänskligt beteende. Lingvisten Chomsky (1965) ansåg att språk inte lärs som behaviorismens företrädare anser utan menar att språk är en medfödd förmåga. Denna medfödda förmåga handlar om att kunna kommunicera och inte enbart härma föräldrar och andra omkring sig, vilket behaviorismen menade. Chomsky (1965) benämner denna medfödda förmåga till Language Acquisition Device (LAD). Han formade en ny väg inom lingvistik och ett nytt perspektiv för språkinläring och den generativa och transformerade grammatiken utformades (UG). UG betyder att alla människor besitter en universell grammatik som används för att lära sig ett språk vare sig det är modersmålet eller ett annat språk (Chomsky, 1965 s.59). Utifrån Chomskys idéer myntade Selinker (1972) begreppet interimspråk vilket innebär att andraspråksutvecklingen inte utvecklas som ett första språk men att andraspråksutvecklingen inte sker inom en fast tidsplan och att inföddnivån sällan uppnås av andraspråksinlärare. Dessutom att andraspråksinläringen inte nödvändigtvis sker på samma sätt som vid förstaspråksinläringen (Abrahamson, 2009). Lingvisten Gass (2002) fokuserade däremot på kontexten och hur andraspråksinlärare lär sig språk utifrån den lingvistiska kontexten och därmed byggs kunskaper i andraspråket. Medan psykologen Vygotsky (Gánem – Guitierrez, 2013) betonar vikten av den sociala omgivningen som påverkar kunskaper i andraspråksinläring eftersom kunskaper lärs först utifrån en social kontext. Lingvisten Swain (Lyster & Sato, 2013) argumenterar däremot att begripligt utflöde i meningsfull kommunikation är nödvändigt för andraspråksinläring.

Inom andraspråksinläring uppstår generella andraspråksdrag såsom nybildningar, omskrivningar, generaliseringar, transfer samt förenklingar (Olofsson & Sjökvist, 2013) men även språkriktighetsfel, ordföljdsproblematik, kongruensfel samt genusproblematik (Abrahamsson, 2009).

3.3 Ämnet svenska som andraspråk

Ämnet svenska som andraspråk är ett eget ämne i svensk skola. Svenska som andraspråk är till för elever som har ett annat modersmål än svenska. Svenska som andraspråk har samma status som svenska angående vidare studier såsom att bli antagen till gymnasieprogram eller studier vid högskola eller universitet. Det betyder dock inte att svenska som andraspråk är till för elever som inte har tillräckligt goda kunskaper i svenska. Trots detta har svenska som andraspråk länge ansetts som ett ämne för elever med svårigheter i svenska enligt Lindberg och Hyltenstam (2012 s.32). Detta har sin grund i att svenska som andraspråk som ämne från första början var ett stödämne och ”betraktades som en högst perifer, kortsiktig och lågprioriterad verksamhet” (Lindberg & Hyltenstam, 2012 s.29). Däremot har attityden till svenska som andraspråk ändrats i samband med den nya läroplanen från 2011.

I Lgy 11 (Skolverket, 2011) beskrivs att det är av vikt att tillgodose elevers behov och förkunskaper. Detta innebär att undervisningen ska anpassas efter dessa kriterier för att eleverna slutligen ska bli ”ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Skolverket, 2011 s.6). I ämnesbeskrivningen av svenska som andraspråk står följande beskrivet:

Ämnet svenska som andraspråk ger elever med annat modersmål än svenska möjlighet att utveckla sin kommunikativa språkförmåga. Ett rikt språk är en förutsättning för att inhämta ny kunskap, klara vidare studier och ta aktiv del i samhälls- och arbetslivet. Det är också genom språket som vi uttrycker vår personlighet och interagerar med andra människor i olika situationer. Ämnet bidrar till att eleverna stärker sin flerspråkiga identitet och tillit till sin egen språkförmåga, samtidigt som de får en ökad respekt för andras språk och andras sätt att uttrycka sig (Skolverket, 2011 s.182)

Utifrån detta perspektiv är det viktigt som lärare att se eleven och dennes behov. För andraspråklärare innebär det att ha djupa ämneskunskaper i hur språkinläringen sker samt att se till att eleven får verktyg för att få ett rikt språk. Detta är viktigt för att kunna uttrycka vem man är, hur man känner och hur man kan kommunicera med andra. När dyslexi är ett hinder kan svårigheter uppstå i att kunna uttrycka sina känslor, främst i skriftligt form, såsom att visa sin identitet

samt att kunna inhämta ny kunskap som är nödvändig för att utveckla den kommunikativa språkförmågan.

4. Metod

Då syftet med pilotstudien är att undersöka vilka kännetecken andraspråklärare känner till om dyslexi hos andraspråksinlärare valdes en kvantitativ metod.

Kvantitativ forskning innebär att statistiska analyser används och således kan människors beteende inte tolkas utan enbart mätbara data och statistik analyseras (Cohen, Manion & Morrison, 2007 s. 505). Detta innebär att all data standardiseras och oftast testas en hypotes och således förklaras ett fenomen (Cohen, Manion & Morrison 2007, s.515). Kvantitativ analys är ett objektiva sätt att hantera data eftersom man enbart utgår från standardisering. En kvantitativ ansats används i vanliga fall av stora mängder data utifrån slumpmässiga urval som genererar en generalisering av resultaten samt att validiteten och reliabiliteten blir hög.

4.1 Metoddesign

Då syftet med denna pilotstudie är att undersöka en företeelse innefattar pilotstudien en analytisk undersökning (Körner och Wahlgren, 2005 s. 9) En analytisk undersökning innebär en hypotesprövning där orsak och verkan finns (Körner och Wahlgren, 2005 s. 9). Som beskrivet ovan är metoden för den här pilotstudien en kvantitativ undersökning där genom en enkät pilotstudiens hypotes testas. Detta innebär att hypotesen testas genom en hypotesprövning där en nollhypotes och en mothypotes formuleras. Antingen förkastas eller accepteras nollhypotesen genom hypotesprövningen (Körner & Wahlgren, 2005 s. 122). För att förtydliga; i denna kvantitativa pilotstudie utformas en enkät och utifrån den görs en hypotesprövning där signifikantsnivå anges för att pröva andraspråklärares kännedom om kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Nollhypotesen för denna pilotstudie är att andraspråklärare känner till få kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Detta innebär att mothypotesen således är att andraspråklärare känner till fler kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare.

Den delen av undersökningen som handlar om de specifika kännetecknen om dyslexi hos andraspråksinlärare respondenter i denna pilotstudie känner till, undersöks genom ett så kallat chi2-test. Formeln för detta test är:

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Detta innebär att O = observerade svar medan E = förväntade svar. För att förtydliga jämför chi2-testet de observerade frekvenserna med de förväntade frekvenserna enligt nollhypotesen. I denna pilotstudie jämförs respondenternas faktiska rätta svar med de förväntade rätta svaren utifrån nollhypotesen. Det betyder således att utifrån utfallet av chi2-test hypotesen antingen förkastas eller accepteras (Körner & Wahlgren, 2005 s.153).

För att säkerställa ett högre validitetsinnehåll ställdes utifrån tidigare forskning ett enkätformulär samman. Ett informationsbrev skickades till rektorerna och besök gjordes på de tilltänkta skolorna för att förklara pilotstudiens syfte ytterligare. Efter rektorernas tillstånd skickades informationsbrevet samt enkäten som Google Formulär till sammanlagt 65 andraspråkslärare av vilka, efter ett antal påminnelser via mejl och besök på skolorna, 27 andraspråkslärare deltog, alltså en svarsrespons av 42 %.

Enkäten bestod av två delar, en del med frågor om allmänna kännetecken på dyslexi samt andraspråksinlärning och en del om specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare (se bilaga 1).

4.2 Urvalet

Urvalet skedde genom att skicka informationsbrevet och enkäten till andraspråkslärare som uppfyllde dessa kriterier: lärarna ska 1) vara verksamma som andraspråkslärare inom SFI, vuxenutbildning, gymnasieskola eller grundskola, samt 2) vara verksamma på de tre valda skolorna. Det som inte är ett kriterium är att dessa lärare har en lärarlegitimation eftersom det förmodligen minskar antal möjliga respondenter, vilket skulle innebära att svarsresponsen förmodligen var för få för att kunna utföra denna pilotstudie.

5. Tidigare forskning

I detta avsnitt beskrivs tidigare forskning om språktypologi (5.1), dyslexi (5.2), avkodningsprocessen och rättstavningsprocessen hos dyslektiker (5.3), dyslexi hos flerspråkiga (5.4) samt bedömningssvårigheter av dyslexi hos flerspråkiga (5.5).

5.1 Språktypologi

Hammarberg (2013) beskriver att språktypologi ”är studiet av hur språken i världen kan variera sinsemellan, vad som är gemensamt (universellt) för språk och hur begränsningarna i språkens variation kan förklaras” (Hammarberg, 2013 s. 39). Enligt Hammarberg finns det två olika perspektiv inom språktypologi. Det första är det klassificerade perspektivet i vilket språken jämförs i språkstrukturer och det andra perspektivet är det som studerar implikativa samband och hierarkier. Med det andra perspektivet kan inläraresvårigheter förutses genom ”vilka drag i svenskan som kommer att te sig igenkännliga eller främmande” (Hammarberg, 2013 s. 40) för inlärare. Implikativa universaler är exempelvis ”efterställd demonstrativpronomen implicerar efterställd relativsats” (Hammarberg, 2013 s. 40). Ett annat exempel är att språk skiljer mellan tonande och tonlös klusil som till exempel, p/b, t/d, k/g (Hammarberg, 2013 s. 41). Dock påstår Hammarberg att detta inte behöver betyda att alla språk har samma problem med svenskinläring som andraspråk; det beror på modersmålets språkstruktur (Hammarberg, 2013 s. 41). Som Høien och Lundberg (2013) påpekar är även bokstavsförväxling ett kännetecken på dyslexi. Dock behöver förväxling av bokstäver inte betyda att detta är ett kännetecken på dyslexi per se men istället på modermålsinterferens, vilket Hammarberg (2013) poängterar.

5.2 Dyslexi

Dyslexi betraktas som tidigare nämnt som en biologisk åkomma vilket dock inte förklarar kännetecken och dyslexi i praktiken. Enligt Høien och Lundberg (2013) finns det sex huvudkännetecken för dyslexi. Det första är att ordavkodningen inte är automatiserad vilket innebär att lästempot är lågt och att eleven behöver lång tid att läsa en text. Med andra ord läser eleven få ord korrekt per minut (Høien & Lundberg, 2013 s. 25). Det andra är att dyslektiker har svårt att läsa nonsensord (icke-existerande ord). För att kunna diagnostisera dyslexi är nonsensord viktiga

eftersom vissa dyslektiker kan avkoda ord men inte avkoda nonsensord (Høien & Lundberg, 2013 s.26). Det tredje är att dyslektiker har kvarstående svårigheter med rättskrivning trots att lässvårigheterna har minskat (Høien & Lundberg, 2013 s. 26). Det fjärde kännetecknet är att lässvårigheterna är resistenta vilket innebär att lässvårigheter kvarstår under en lång tid. Det femte kännetecknet är att det finns en ”signifikant skillnad mellan färdigheten i hörförståelse och i läsförståelse” (Høien & Lundberg, 2013 s. 26). Det sjätte och sista kännetecknet som Høien och Lundberg (2013 s.26) nämner är att lässvårigheterna är ärftliga. De hänvisar även till tidigare forskning (Grigorenko & Naples 2009; Olson m.fl. 2009; Ramus & Szenkovits 2009), i vilka antaganden anförs på att dyslexi är ärftlig. Høien och Lundberg (2013) påpekar att ”ifall ett barn har lässvårigheter, är det 50 procents chans att syskon till barnet också har dyslexi, och 30 – 50 procent chans att en av föräldrarna har dyslektiska svårigheter” (Høien & Lundberg, 2013 s.26). Vidare påpekar Høien och Lundberg (2013) att någon har dyslexi om denna uppfyller de första tre kännetecknen och har minst två av de tre sistnämnda kännetecknen som nämndes (Høien & Lundberg, 2013 s. 27). Med andra ord, en individ som enbart har problem med resistenta lässvårigheter uppfyller inte kraven för dyslexi. Detta innebär istället att andra inlärningssvårigheter föreligger.

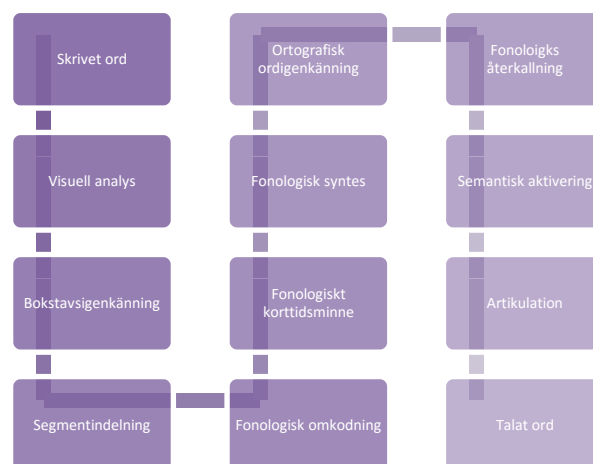
5.3 Avkodningsprocessen och rättskrivningsprocessen hos dyslektiker

Høien och Lundberg beskriver en modell för ordavkodning som har sin utgångspunkt i dual-routeteorin, vilken även är beskriven i Coltheart (2005) och Morton (1979). Enligt denna teori utgör individens långtidsminne för ord, lexikon, två vägar. För att kunna läsa med flyt är det nödvändigt att kunna avkoda ord och för att kunna avkoda ord är det nödvändigt att kunna tillgodogöra sig de nödvändiga processerna för att kunna koda ordet som är skrivet. Høien och Lundberg (2013) beskriver processen utifrån olika ordavkodningsdelprocesser, nämligen: visuell analys, bokstavsigenkänning, segmentindelning, fonologisk omkodning, fonologiskt korttidsminne, fonologisk syntes, ordigenkänning, fonologisk återkallning, semantisk aktivering samt artikulation. Detta innebär att om en av dessa delprocesser inte fungerar så har individen svårt att avkoda ordet

denne läser och således uppstår problem med att läsa (Høien och Lundberg, 2013 ss. 55 – 60).

I tabell 1 beskrivs hur den mentala processen av ordavkodning fungerar. Det finns tre inledande avkodningsprocesser, där den första är visuell analys där ordet ses, medan den andra är att kunna känna igen bokstäverna, så kallad bokstavsigenkänning. I den tredje processen, segmentindelningsprocessen, härleds symboler av språket till strukturen den tillhör, så i detta fall placeras bokstäverna rätt följd och formar ett ord. För att kunna uttala det formade ordet genomgår en fonologisk omkodning där grafem förvandlas till fonem i det verbala korttidsminnet för att sedan bli igenkänt genom det fonologiska systemet. Under processens gång sker den ortografiska ordigenkänningen, för att sedan koppla den till den fonologiska ordåterkallning samtidigt som den semantiska aktiveringen sker. När dessa delar av avkodningsprocessen har skett, sker artikulationsprocessen som genererar ordet. När någonting inte fungerar i ordavkodningsprocessen kan det skrivna ordet inte uttalas rätt och ett problem uppstår. Dyslektiker har allt som oftast problem med den fonologiska processen och där återfinns oftast de problemen med att kunna avkoda ett ord, enligt Høien och Lundberg (2013, s.51 – 54).

Tabell 1. *Förenklad avkodningsmodell enligt Høien och Lundberg (2013 s. 52).*

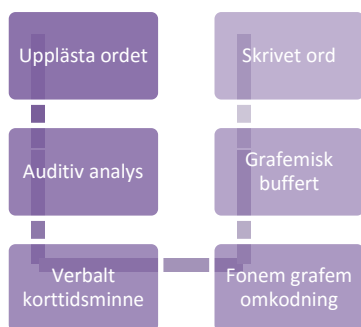


Rättstavningsproblem är även ett av de problem individer med dyslexi upplever. Høien och Lundberg (2013) beskriver en modell för rättstavningsprocessen. Denna rättstavningsprocess är som följande: ett uppläst ord genomgår en auditiv analys till det verbala korttidsminnet för att sedan koda fonem till grafem och ordet

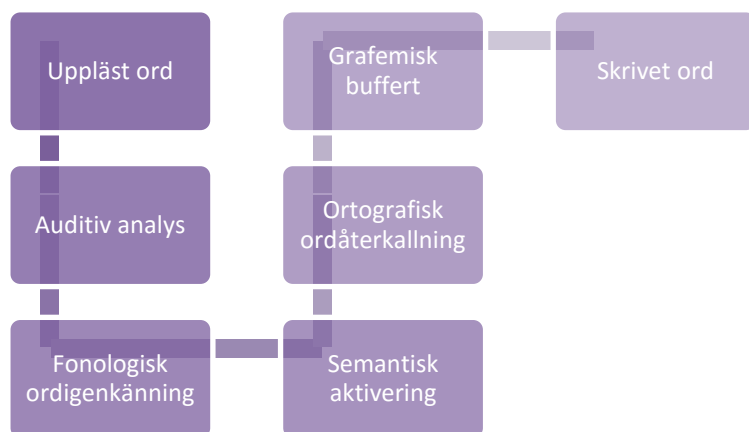
placeras i en grafemisk buffert för att sedan kunna skrivas ner. I tabell 2 visas processen.

I processen mellan auditiv analys och grafemiska buffert finns det en del av processen där dyslektiker har sina svårigheter nämligen: fonologisk ordigenkänning, semantisk aktivering samt ortografisk ordåterkallning. I tabell 3 visualiseras denna process i förenklad form. I rättstavningsprocessen förekommer två processer som sker simultant, alltså tabell 2 och tabell 3 sker simultant när en individ skriver ett ord.

Tabell 2. *Förenklad modell av rättskrivningsprocess 1 enligt Høien och Lundberg (2013 s.83)*



Tabell 3. *Förenklad rättskrivningsprocess 2 enligt Høien och Lundberg (2013 s. 83)*



5.4 Dyslexi hos flerspråkiga

Høien och Lundberg (2013) ger förslag på vilka indikatorer det finns för andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi, nämligen att andraspråksinlärare trots

adekvat modersmålsundervisning har läs- och skrivsvårigheter på modersmålet. Vidare har andraspråksinläraren problem med fonologisk avkodning; framför allt att avkoda nonsensord, dåligt läsflyt, läsförståelseproblem samt signifikant sämre läsförståelse än hörförståelse (Høien & Lundberg, 2013 s. 200). Den enda skillnaden enligt Høien och Lundberg (2013) med enspråkiga elever är att andraspråksinlärare har läs- och skrivsvårigheter på sitt modersmål och på sitt andraspråk. Enligt Cline (2000) är det svårt att undersöka dyslexi hos andraspråksinlärare eftersom allmänna riktlinjer saknas för att kunna utreda dyslexi hos andraspråksinlärare, som även Høien och Lundberg (2013) beskriver. Cline förklarar vidare att det är viktigt att undersöka misstänkt dyslexi hos andraspråksinlärare utifrån fem principer, nämligen: att den som undersöker har kunskap om dyslexi, att det finns en tydlig definition vad dyslexi är, att det finns en tydlig definition vad andraspråk är, att det finns en undervisningsstrategi att kunna ”tillgodose elevernas behov i sin andraspråksinlärning och i sin dyslexi” (Verhoek, 2016 s.25) samt ett samarbete med elevens hem.

5.5 Bedömningssvårigheter av dyslexi hos flerspråkiga

Baserad på Ramus (2004) ramverk om bristande fonologihypotes fann Hedman (2012) att andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi antingen över- eller underidentifieras som dyslektiker. I Hedmans studie (2012) framkom att tre av 20 deltagare i hennes studie som andraspråkslärare misstänkte dyslexi hos, hade en överidentifiering i dyslexi och dessa elever hade enbart svårigheter i andraspråksinlärning. Däremot hade de sex andra deltagarna i Hedmans studie (2012) en underidentifiering i dyslexi som inte var misstänkta för dyslexi av sina andraspråkslärare. Dessa sex deltagarna visade mycket låga resultat på avkodning och hade dessutom höga indikationer att vara dyslektiker enligt Ramus hypotes (2004). Hedman (2012) konkluderar att det är viktigt att testa andraspråksinlärare på båda språken eftersom modersmålet inte behöver vara det språket som eleven behärskar bäst och därmed kan en diskrepans i resultaten uppstå. Så visar även Jalali-Moghadam och Hedman (2016) att specialpedagoger vid misstänkt dyslexi hos andraspråksinlärare arbetar utifrån ett monolingvistiskt perspektiv och därmed kan missbedömningar uppstå. Enligt Jalali-Moghadam och Hedman visar missbedömningar en difference blindness i vilken bedömaren inte ser skillnaden på

grund av en likvärdighetsprincip. Det är sålunda viktigt att testa andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi på båda språken för att undvika denna difference blindness som kan ge upphov till att andraspråksinlärare inte blir tillgodosedda i sina behov i skolan.

Vidare fann Hedman (2010) att andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi behöver bli utredda på båda språken, inte enbart på majoritetsspråket utan även på modersmålet. I examensarbete 1 (Verhoek, 2016) beskrivs hur Hedman (2010) visar att det finns fler faktorer inblandade i språkutvecklingen som kan ha en positiv elaboration tack vare deltagarnas tvåspråkighet. Dessa deltagare testar betydligt bättre på fonologisk bearbetning. Den språkmedvetenheten hos dessa deltagare i Hedmans studie (2010) är mer utvecklade än hos enspråkiga med dyslexi. Tack vare den utvecklade språkmedvetenheten har deltagarna högre utfall i läsning på ordnivå både i vanliga ord och i nonsensord. Vidare förklarar Hedman (2010) att tvåspråkiga som stavar fel inte nödvändigtvis har dyslexi. Om en andraspråksinlärare blandar versaler och gemener behöver det inte tyda på dyslexi. Detta kan även referera till modersmålsinterferens i en skrift där versaler inte finns. Hedman (2010) påtalar därför vikten av att testa andraspråksinlärare på alla sina språk med ett således rättvist utfall i en dyslektisk utredning.

Geva (2000) undersökte huruvida missbedömningar uppstår hos andraspråkslärare och fann att diskrepansen mellan den muntliga förmågan och läs- och skrivförmågan leder till en överidentifiering av andraspråksinlärares kunnande. Enligt Geva (2000) har andraspråkslärare tendensen att överskatta andraspråksinlärares förmåga att kunna läsa och skriva på grund av den starka muntliga färdigheten. Hon påtalar att den fonologiska bearbetningen är av vikt för att indikera dyslexi hos andraspråksinlärare, även om den muntliga färdigheten inte är färdigutvecklad i såväl modersmålet som andraspråket. Även Limbos och Geva (2001) poängterar att missbedömningar av dyslexi hos andraspråksinlärare beror på inlärares muntliga kunskaper som därmed får en högre skattning i sitt kunnande av språket. På grund av denna högre skattning är noggrannheten i att bedöma andraspråksinlärares läs- och skrivkunnighet lägre än vad den borde vara. Möjligtvis använder andraspråkslärare elevers muntliga språkkunskaper som

standardmätt för elevens totala studieresultat, en praxis som kan leda till överidentifiering av vissa andraspråksinlärare enligt Limbos och Geva, vilket även Hedman hävdar (2010; 2012).

Cline och Fredrickson (1999), som även nämns i examensarbete 1 (Verhoek, 2016), påvisar att det är viktigt att komma ihåg att långsam andraspråksinlärningsprogression inte behöver tyda på att andraspråksinlärare har svårigheter i att lära sig andraspråket, utan att det även kan tyda på ett neuropsykologiskt problem som dyslexi. Cline och Fredrickson (1999) hävdar även att dyslexi är något som sker på alla språk en dyslektiker har, inte enbart antingen på sitt modersmål eller på sitt andraspråk som även Hedman (2010; 2012) och Høien och Lundberg (2013) påpekar i sina studier. Vidare påvisar Kida (2016) att automatisering av ord sker innan den ortografiska igenkänningen i andraspråksinläringen. Detta betyder således att andraspråksinlärare utvecklar den ortografiska igenkänningen senare än automatisering, i detta fall hur snabbt man läser.

6. Resultat

I detta avsnitt redogörs för de tre delarna av enkäten. Först redogörs för vilka allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring andraspråklärare känner till (6.1), sedan redogörs för vilka specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare andraspråklärare känner till (6.2). Vidare redogörs för hypotesprövningen med hjälp av chi2-testet (6.3). I 6.1 och 6.2 visas utfallet i procentantal och i 6.3 visas utfallet utifrån en chi2-test där vet-ej svar bortses från. Detta görs eftersom vet-ej svar inte kan tolkas som ett svar på kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare, på grund av att det inte är tydlig om respondenten inte förstod frågan eller om respondenten verkligen inte vet. I 6.4 redogörs för en övergripande sammanfattning av resultaten.

6. 1 Allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring

I detta avsnitt av resultatet redogörs för frågeställningen: *vilka allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring som andraspråkslärare känner*

till, vidare redogörs för de olika frågor som syftar till de allmänna kännetecknen i enkäten. De frågorna som ställdes var: ”Vad är dyslexi enligt dig? Nämn tre kännetecken på dyslexi. Vad är andraspråksdrag enligt dig? Nämn tre andraspråksdrag”. Dessa frågor var öppna frågor där respondenterna kunde skriva sitt svar fritt, med andra ord fanns det inga givna svar. I 6.1.1 redogörs för och analyseras svaren på första delen av forskningsfrågan och i 6.1.2 redogörs för och analyseras svaren på andra delen av forskningsfrågan.

6.1.1 Dyslexi och dess kännetecken

Dyslexi är enligt 74 % av respondenterna läs- och skrivsvårigheter medan 15 % svarar att dyslexi är ärftlig. 11 % svarar att de inte vet vad dyslexi är. Vidare visar resultaten att respondenterna kunde nämna olika kännetecken på dyslexi. Enbart 4 % av respondenterna angav felaktiga kännetecken på dyslexi och nämnde: övergeneralisering, felaktig ordföljd samt kongruensfel, vilka samtliga är andraspråksdrag (se Abrahamsson, 2009; Olofsson & Sjökvist, 2013). För att kunna besvara första delen av frågeställningen, *vilka allmänna kännetecken på dyslexi känner andraspråkslärare till*, redogörs för de olika kännetecken respondenterna nämnde. Utifrån Høien och Lundbergs (2013) beskrivning av dyslexiproblematik (se tabell 1, 2 och 3) fördelades kännetecknen i tre kategorier. Dessa tre kategorier är avkodningsproblematik, rättstavningsproblematik och processningsproblematik. Det visar sig att drygt hälften svarar kännetecknen på dyslexi som handlar om avkodningsproblematik, en femtedel svarar kännetecknen på dyslexi som handlar på rättstavningsproblematik och 15 % svarar kännetecknen på dyslexi som handlar om processningsproblematik. Detta tyder på att majoriteten av respondenterna känner till allmänna kännetecken på dyslexi.

6.1.2 Andraspråksinläring och andraspråksdrag

I och med att denna pilotstudie utgår från att andraspråksinläring utvecklas genom olika processer ställdes frågan vad andraspråksdrag är enligt andraspråkslärare. Andraspråksinläring, liksom interimspråket (Selinker, 1972), sker genom olika stadier med olika typiska andraspråksdrag således ställdes frågan ”vad andraspråksdrag är”, enligt dessa andraspråkslärare. Knappt hälften av respondenterna i denna pilotstudie anger generella fel i andraspråksinläring som

andraspråksdrag, 15 % svarar att modersmålsinterferens är ett andraspråksdrag och fyra procent anger interimspråk som ett andraspråksdrag. Vidare anger en femtedel dyslektiska kännetecken som andraspråksdrag, två procent anger inget svar och fyra procent svarar att den inte vet vad andraspråksdrag är. Det finns åtta procent som anger att andraspråksdrag är synonym med andraspråk och fyra procent svarar att andraspråksdrag är att ha goda kunskaper i det andraspråket. Respondenterna ombads även att nämna tre andraspråksdrag och av dessa svarade två tredjedelar med tre olika andraspråksdrag medan en fjärdedel svarade med drag som varken var andraspråksdrag eller dyslektiska drag. Åtta procent av respondenterna nämnde tre kännetecken på dyslexi medan lika många svarade att de inte visste. Resultaten tyder på att respondenterna har allmänna kunskaper om andraspråksinläring och majoriteten kunde nämna andraspråksdrag.

6.1.3 Självskattning

Nästa fråga som ställdes var om respondenterna själva upplever sig ha tillräckliga kunskaper om dyslexi och andraspråksinläring. Svartalternativen är en gradering av hur respondenterna själva upplever sig ha kunskaper om dyslexi och andraspråksinläring där 1 står för inga kunskaper alls och 5 för mycket kunskaper. Av 27 respondenter valde en femtedel av respondenter svartalternativ 1, alltså inga kunskaper, en tredjedel valde svartalternativ 2, en fjärdedel valde svartalternativ 3, 11 % valde svartalternativ 4 och 7 % respondenter valde svartalternativ 5, alltså mycket kunskaper. Därefter ställdes frågan om respondenten tror sig känna igen en elev med dyslexi bland sina elever. Svartalternativen är en gradering av hur andraspråkslärare i denna pilotstudie tror sig känna igen en elev med dyslexi bland sina andraspråksinlärare där 1 är nej, det kan jag inte och 5 är ja, det kan jag. Fyra procent valde svartalternativ 1, en femtedel valde svartalternativ 2, en tredjedel valde svartalternativ 3, en tredjedel valde svartalternativ 4 och 11 % av respondenterna valde svartalternativ 5. En följdfråga som ställdes var om respondenterna hade haft en misstanke om att en elev hade dyslexi, där nästan 85 % svarade ja. Av dessa andraspråkslärare sade sig drygt hälften att skicka dessa elever vidare för utredning. För att kunna hänvisa elever med misstänkt dyslexi vidare till specialpedagoger är det viktigt att ha tydliga rutiner i skolan. Således ställdes även frågan om skolan har tydliga rutiner

för andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi. Där finns även fem olika svarsalternativ och där svarsalternativ 1 är nej och svarsalternativ 5 är ja. Två tredjedelar valde svarsalternativ 1, en femtedel valde svarsalternativ 2, sju procent valde svarsalternativ 3, 11 % valde svarsalternativ 4 och ingen valde svarsalternativ 5. Resultaten tyder på en diskrepans i respondenternas självskattning i jämförelse med det de svarade i övriga frågorna.

6.2 Specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare

I detta avsnitt av resultatet redogörs för frågeställningen *vilka specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare som andraspråkslärare känner till*. Varje fråga redogörs för sig genom ett procentantal rätta svar mot fel svar. Samtliga svar kring specifika kännetecknen på dyslexi hos andraspråksinlärare samlades och delades in i rätt och fel svar utifrån tidigare forskning samt att vet-ej svar bortsågs från eftersom dessa i denna pilotstudie inte visar vilka kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare som andraspråkslärare känner till. Detta eftersom det kan vara likaväl att respondenterna inte förstod frågan och av denna anledning svarade vet ej.

6.2.1 Dyslexiutredning och språk

På frågan ”På vilket språk ska dyslexiutredning ske, enligt dig?” kunde respondenterna välja ett av följande svarsalternativ: andraspråk, modersmål, och båda språk. Utfallet visar att 30 % svarade rätt (på båda språk) och 70 % fel (antingen andraspråk eller modersmål). Resultaten visar även att majoriteten av respondenterna (82 % av de 70 % som svarade fel) ansåg att dyslexiutredningen skulle ske på modersmålet. Resultatet tyder på att respondenterna inte känner till att dyslexiutredningen hos andraspråksinlärare sker på såväl modersmålet som andraspråket.

6.2.2 Dyslexi och olika språk

Ett kännetecken på dyslexi är att ihärdiga läs- och skrivsvårigheter manifesterar sig på alla språk en dyslektisk andraspråksinlärare använder och behärskar.

Respondenterna hade möjlighet att välja mellan tre olika svarsalternativ: ja, nej

och vet-ej på frågan: ”Kan dyslexi manifesteras sig på enbart ett språk?” Av de respondenterna som svarade ja eller nej svarade tvåtredje del att dyslexi manifesteras sig inte enbart på ett språk och en tredjedel svarade att dyslexi manifesteras sig på enbart ett språk. Resultatet tyder på att majoriteten av respondenterna känner till att dyslexi manifesteras sig på alla språk en dyslektisk andraspråksinlärare använder och behärskar.

6.2.3 Blandning av gemener och versaler

Nästa fråga i enkäten handlade om huruvida det tyder på dyslexi när en elev blandar versaler och gemener. Även här kunde respondenterna svara på de givna svarsalternativen: ja, nej och vet-ej. Av de som svarade ja eller nej svarade fyra femtedelar att blandning av versaler och gemener inte behöver tyda på dyslexi och en femtedel svarade att blandning av versaler och gemener tyder på dyslexi. Vilket betyder att majoriteten känner till att blandning av gemener och versaler inte nödvändigtvis behöver betyda att andraspråksinlärare har dyslexi.

6.2.4 Förväxling av bokstäver b och p

Därefter ställdes frågan som löd om förväxling av bokstäverna b och p kan tyda på modersmålsinterferens. Även här fick respondenterna svara med följande svarsalternativ: ja, nej, och vet-ej. Av de som svarade ja eller nej svarade nästan samtliga att det kan tyda på modersmålsinterferens medan de övriga svarade att det tyder på dyslexi. Även på denna fråga visar majoriteten att de känner till att förväxling av bokstäver inte nödvändigtvis tyder på dyslexi.

6.2.5 Automatiserad läsning och den ortografiska igenkännande av ord

I enkäten svarade andraspråkslärare som deltog i denna pilotstudie på följande fråga: ”En elev har automatiserat läsningen men har svårigheter med den ortografiska igenkänningen av ord. Kan detta tyda på dyslexi?” Även här fick respondenterna följande svarsalternativ: ja, nej och vet-ej. Av de som svarade ja eller nej var det en fjärdedel som svarade att detta inte tyder på dyslexi och tre fjärdedelar svarade att detta tyder på dyslexi. Detta tyder på att majoriteten har svårigheter i att känna igen om det handlar om dyslexi eller andraspråksinlärning.

6.2.6 Muntlig färdighet

En annan fråga i enkäten löd: ”Hos en elev är den muntliga färdigheten inte färdigutvecklad och denna elev läser utan flyt samt skriver med stavfel. Kan detta tyda på dyslexi?” Även på denna fråga fanns tre olika svarsalternativ: ja, nej och vet-ej. Av de som svarade med ja eller nej uppgav nästan samtliga att detta inte tyder på dyslexi och övriga detta tyder på dyslexi. Resultatet kan tydas så att majoriteten känner till detta som andraspråksdrag istället för ett kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare.

6.2.7 Fonologisk bearbetning

Sista frågan i enkäten var: ”En elev har problem med fonologisk bearbetning (kan översätta ljud till bokstav). Kan detta tyda på dyslexi?” För denna fråga fanns ånyo tre olika svarsalternativ: ja, nej och vet-ej. Av de som svarade på ja eller nej uppgav tvåtredjedelen rätt svar, vilket är att detta tyder på dyslexi. En tredjedel uppgav fel svar, vilket är att detta inte tyder på dyslexi. Detta tyder även på att majoriteten känner till att brister i den fonologiska bearbetningen kan tyda på dyslexi.

6.3 Hypotesprövning

Hypotesen för denna pilotstudie är att *andraspråkslärare känner till få kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare*. För att kunna testa hypotesen behövs det ett verktyg där utfallet beräknas. I denna pilotstudie används chi²-test med följande formel:

$$X^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Även här bortsågs från vet-ej svaren eftersom vet-ej svaren likaväl kan vara att respondenterna inte förstod frågan istället för att verkligen inte veta.

För att kunna testa hypotesen är det viktigt att klargöra vad hypotesen innebär rent statistiskt. Utgångspunkten är att testa att andraspråkslärare känner till *få* kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Detta innebär att ordet *få* i

hypotesen innebär att andraspråkslärare inte känner till många kännetecken, således blir de förväntade svaren utifrån hypotesen att 30 % av respondenterna svarar rätt och således att 70 % av respondenterna svarar fel. Utgångspunkten i denna pilotstudie är att det alltid finns någon bland de andraspråkslärare i denna pilotstudie känner till kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare. Genom formeln beräknades utfallet av alla sju frågor sammanlagt som redogörs för i 6.2. Dessa frågor handlar om de specifika kännetecknen på dyslexi hos andraspråksinlärare. Efter att alla frågor var fördelade i rätt och fel svar beräknades utfallet med hjälp av formeln. Eftersom det fanns sju frågor sammanlagt är frihetsgraden (fg) 6 ($fg = (7-1) \cdot (2-1)$). I denna pilotstudie är signifikansnivå 5 % ($\alpha=0,05$) detta eftersom vid hypotesprövning fastställs risken för att nollhypotesen är sann. Eftersom det mest gängse signifikansnivåvärden som används vid hypotesprövning är på 5 %, enligt Körner och Wahlgren (2005), valdes således denna signifikansnivå. Utifrån frekvenstabellen för chi²-testfördelningen genererar fg 6 ett kritiskt värde på 12,59. Ett kritiskt värde innebär att värdet inte får överstigas om nollhypotesen ska accepteras. I beräkningen framkommer att det observerade värdet är lika med 86,100222429 vilket innebär att det observerade värdet överstiger det kritiska värdet om signifikansnivån är 5 %. I sitt led betyder detta att hypotesen förkastas och att mothypotesen accepteras vilken lyder att andraspråkslärare känner till fler kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare än förväntat.

6.4 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis tyder resultaten på att majoriteten av andraspråkslärare i denna pilotstudie kan nämna allmänna kännetecken på dyslexi och på andraspråksinläring. Vidare tyder även resultaten på att majoriteten av andraspråkslärare i denna pilotstudie kan urskilja dyslektiska kännetecken från andraspråksdrag. Resultatet på hypotesprövningen tyder på att andraspråkslärare i denna pilotstudie känner till fler kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare än förväntat.

7. Diskussion

Detta avsnitt börjar med en resultatdiskussion (7.1) i vilken forskningsfråga 1: ”Vilka allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring känner andraspråkslärare till?” besvaras och diskuteras (7.1.1). Därefter besvaras och diskuteras forskningsfråga 2: ”Vilka specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare känner andraspråkslärare till?”(7.1.2) varefter hypotesprövningen diskuteras och avslutningsvis diskuteras sambandet mellan tidigare forskning och resultaten av denna pilotstudie. Därefter diskuteras metoden (7.2). För att sedan dras slutsatsen (7.3) och därefter ges förslag på vidare forskning (7.4).

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka andraspråkslärares kunskaper kring dyslexi hos andraspråksinlärare med hjälp av hypotesen att andraspråkslärare känner till få kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare.

7.1.1 Allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring

Dyslexi

Resultaten visade att andraspråkslärare i denna pilotstudie kunde känna igen allmänna kännetecken på dyslexi utifrån Høien och Lundbergs (2013) definition. Intressant är dock att ingen av respondenterna nämnde ”en signifikant skillnad mellan färdigheten i hörförståelse och i läsförståelse” (Høien & Lundberg, 2013). När det gäller frågan där respondenterna kunde nämna dyslektiska kännetecken svarade olika dyslektiska kännetecken och enbart 4 % felaktiga kännetecken. Det som är intressant är att de 4 % som svarade felaktiga kännetecken svarade andraspråksdrag istället för dyslektiska kännetecken. Dessa felaktiga svar förväntades vara resultatet av de flesta respondenterna utifrån att andraspråkslärare har svårigheter med att identifiera dyslexi som Geva (2000) och Hedman (2010; 2012) hävdar. Dock visade resultaten att respondenterna i denna pilotstudie kände till kännetecken på vad dyslexi är. Detta kan innebära att respondenterna hade mer kunskaper om dyslexi än förväntat på grund av möjligtvis en utbildning eller fått ta till sig kunskaper om dyslexi genom specialpedagogen på skolan eller att

respondenterna var intresserade av ämnet och därmed ville svara rätt och visa sina kunskaper.

Andraspråksdrag

Utifrån resultaten om andraspråksdrag var det påfallande att, utifrån det som Abrahamsson (2009) nämner, majoriteten av respondenterna kände till olika andraspråksdrag. Enbart åtta procent av respondenterna tolkade dyslektiska drag som andraspråksdrag. Detta utfall och det som nämnts om dyslexi ovan verkar gå stick i stäv med hypotesen i denna pilotstudie.

Självskattning

Det som är påfallande i denna del av resultaten var respondenternas känsla av att inte känna till kännetecknen på dyslexi och andraspråksinläring medan resultaten visade att de verkar känna till allmänna kännetecknen på både dyslexi och andraspråksinläring. Det som respondenterna angav kan bero på att de känner sig osäkra i sina kunskaper om att känna igen dyslexi som eventuellt gör att över- och underidentifiering av dyslexi hos andraspråksinlärare kan vara möjligt. En annan möjlighet till att respondenterna svarade som de gjorde kan vara att respondenterna är självkritiska eftersom de deltar i en studie men det är även möjligt att de känner sig otillräckliga i sina möjligheter i att stödja andraspråksinlärare med dyslexiproblematik.

Sammanfattande diskussion allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinläring

Utifrån resultatdelen verkar det som att andraspråkslärare i denna pilotstudie känner till kännetecknen på dyslexi och andraspråksinläring. Överlag visade de att de känner till kännetecknen på dyslexi såsom läs- och skrivsvårigheter, att det är ärftligt (Høien & Lundberg, 2013) samt andra svårigheter såsom att kunna läsa med flyt, att kunna stava rätt samt att dyslexi negativt påverkar den fonologiska processen (Høien & Lundberg, 2013). Respondenterna visade även överlag att de känner till andraspråksinlärningsprocessen, såsom att andraspråksinlärare använder olika former av andraspråksdrag, till exempel övergeneralisering och ordföljdsproblematik, och även att andraspråksinläring sker via en speciell process som interimspråk eller att eleverna genomgår generella andraspråksfel (Abrahamsson, 2009). Dock finns det en minoritet i undersökningsgruppen som

inte kände till vad andraspråksinlärningsprocessen är. Å ena sidan kan detta innebära att dessa andraspråkslärare som inte visste vad andraspråksinlärningsprocessen är inte har kännedom om hur andraspråksinlärningsprocessen sker. Å andra sidan kan detta även innebära att om frågorna i enkäten hade utformats på ett annat sätt, eller om andra frågor ha ställts om dyslexi och/eller andraspråksinläring kunde utfallet hade varit annorlunda och därmed förmodligen genererat ett annat resultat. Dock eftersom enkätfrågorna sammanställdes utifrån den tidigare forskning nämnt i denna pilotstudie kan även antas att resultaten förmodligen är tillförlitliga. Detta eftersom den tidigare forskning använd i denna studie är tillförlitlig forskning och genererade en bas för pilotstudiens utfall.

7.1.2 Specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare

Dyslexiutredning och språk

Resultaten visade att majoriteten av respondenterna ansåg att dyslexiutredningen ska ske på modersmålet, i enlighet med tidigare som hävdaren att det är viktigt att utredning vid misstänkt dyslexi sker på båda språken (Hedman, 2010; 2012; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Cline & Fredrickson, 1999). Utredning på båda språk är av vikt eftersom fler faktorer är inblandade vid andraspråksutvecklingen, vilket kan generera en positiv utveckling tack vare elevernas tvåspråkighet då dessa elever testar betydligt bättre på fonologisk bearbetning (Hedman, 2010). Vidare är det viktigt att andraspråkslärare och övriga verksamma i skolan frångår det monolingvistiska perspektivet som ofta råder eftersom dyslexi yttrar sig på alla språk andraspråksinlärare behärskar. Således är det viktigt att betrakta andraspråksinlärnarnas svårigheter utifrån ett multilingvistiskt synsätt (Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Cline och Fredrickson 1999; Geva 2000; Høien och Lundberg 2013). Utfallet tyder på att andraspråkslärare i pilotstudien verkar vara osäkra på vilket språk dyslexi ska utredas.

Dyslexi och olika språk

Majoriteten svarade att dyslexi manifesterar sig på alla språk en andraspråksinlärare använder och behärskar, vilket överensstämmer med vad tidigare forskning framhäver (Hedman 2010; Høien & Lundberg, 2013; Cline &

Fredrickson, 1999; Geva 2000; Hedman, 2012; Limbos & Geva, 2001). Även Jalali-Moghadam och Hedman (2016), Peterson och Pennington (2012), Ramus (2004), Castle, McLean och McArthur (2010) beskriver utifrån den biologiska aspekten att dyslexi yttrar sig på alla språk en individ använder och behärskar. Svaren står i motsats till det som respondenterna svarade dessförinnan om på vilket språk dyslexiutredningen ska ske, eftersom de flesta ansåg att dyslexiutredning skulle ske på modersmålet. Resultatet verkar tyda på att det finns en medvetenhet hos respondenterna om att dyslexiutredningen inte enbart ska ske på andraspråket och därmed utifrån en möjlig osäkerhet i kunskaperna hos respondenterna utesluter andraspråket helt istället. En möjlig förklaring till osäkerheten om på vilket språk utredningen ska ske kan vara att frågan som ställdes inte var tydlig men det kan även vara möjligt att respondenterna är medvetna om att resultatet på en utredning kan generera bästa resultat i ens modersmål utifrån ett monolingvistiskt perspektiv. Dock kan det likaväl vara så att respondenterna inte vet att dyslexi borde utredas på både andraspråket och modersmålet. När det gäller respondenternas svar på att dyslexi manifesterar sig på alla språk kan det möjligtvis tyda på att de var självkritiska, men även kan det tyda på att studiens krav på vad andraspråkslärare kan var lägre än vad dessa andraspråkslärare visade sig kunna om dyslexi hos andraspråksinlärare.

Blandning av gemener och versaler

Utifrån resultaten visade det sig att majoriteten av respondenterna kände till kännetecknet att blanda versaler och gemener inte nödvändigtvis behöver betyda att andraspråksinlärare har dyslexi (Høien & Lundberg, 2013; Hedman, 2010;2012). Hedman (2012) är tydlig med att dessa normbrott kan bero på modersmålsinterferens. Blandning av versaler och gemener är inte heller någonting som Høien och Lundberg (2013) nämner som ett kännetecken på dyslexi. Det verkar som att andraspråkslärare i denna pilotstudie känner till att detta inte tyder på dyslexi hos andraspråksinlärare. Det kan vara så att de ser det snarare som ett kännetecken på andraspråksdrag.

Förväxling av bokstäver b och p

Resultaten visade att majoriteten av respondenterna i denna studie kände till att förväxlingen av b och p kan handla om modersmålsinterferens. Detta är intressant

eftersom bokstavsförväxling är ett kännetecken på dyslexi (Høien & Lundberg, 2013). Dock betyder det inte att när b och p förväxlas, per definition är dyslexi; det kan lika väl vara modersmålsinterferens (Hammarberg, 2013) som respondenterna verkar vara väl medvetna om. Det var inte förväntat att respondenterna i denna pilotstudie kände till denna distinktion. För att kunna undvika problematik för att misstänka dyslexi anser Geva (2000) att fonologisk bearbetning är en god indikator för dyslexi hos andraspråksinlärare och inte enbart andra kännetecken. Även Høien och Lundberg (2013) poängterar att enbart ett kännetecken inte kan ge upphov till att misstänka dyslexi. Høien och Lundberg (2013) poängterar vidare att fonologiska problem är ett huvudkännetecken för dyslexi. Det är diskutabelt huruvida b/p förväxlingen är modersmålsinterferens och därför är det av vikt att kontrollera huruvida andraspråksinlärare som förväxlar b/p även har andra kännetecken på dyslexi innan dyslexi uteslutas.

Automatiserad läsning och den ortografiska igenkännande av ord

Majoriteten av andraspråksinlärare som deltog i denna pilotstudie kände inte till att om en elev har automatiserat läsningen men har svårigheter i att känna igen ordet ortografiskt är ett andraspråksdrag istället för ett kännetecken på dyslexi. Enligt Høien och Lundberg (2013; Tabell 1 och Tabell 3) sker automatiseringen före ortografisk igenkänning i processandet av att skriva ett ord något som även Kida (2016) påvisar. Enligt Kida (2016) utvecklar andraspråksinlärare den ortografiska igenkänningen senare än automatisering, med andra ord hur snabbt en individ läser. Detta innebär även att om en andraspråksinlärare har automatiserat läsandet betyder detta att eleven inte har dyslexi (Høien & Lundberg, 2013). Dock finns det en möjlighet att andraspråksinlärare med ortografiskigenkänningsproblematik kan ha dyslexi (se Høien och Lundberg, 2013), men som poängterat tidigare är det viktigt att kontrollera andra kännetecken på dyslexi.

Muntlig färdighet

Resultaten visade att andraspråksinlärare i denna pilotstudie kände till att när muntlig färdighet inte är utvecklat att det inte tyder på dyslexi. Geva (2000) hävdar att trots att den muntliga färdigheten inte är färdigutvecklad varken i modersmålet eller i andraspråket detta inte kan ses som misstänkt dyslexi samt att den muntliga färdigheten inte är en indikation på dyslexi hos andraspråksinlärare. Enligt Geva

(2000) är den fonologiska bearbetningen en bättre indikator för dyslexi som även Høien och Lundberg (2013) och Hedman (2012) poängterar. Vilket även respondenterna i denna pilotstudie verkar vara medveten om.

Svaren på frågorna om automatiserad läsning och muntlig färdighet är intressanta eftersom det förmodligen kan visa på en diskrepans i kunskaperna hos respondenterna i denna pilotstudie. Å ena sidan svarar dessa respondenter att automatisering av läsandet och svårigheter i den ortografiska ordigenkänningen visar på dyslexi, men å andra sidan angav dessa respondenter att muntlig färdighet inte har en stor betydelse om eleven har dyslexi eller inte. Detta är en intressant iakttagelse av respondenterna i denna pilotstudie som verkar indikera att om den muntliga färdigheten inte är utvecklad ännu, behövs det inte betyda att misstänka dyslexi. Dock påvisar resultaten att kunskaper saknas om kännetecknet på hur processen mellan automatisering och ortografisk ordigenkänning fungerar (Kida, 2016; Høien & Lundberg 2013).

Fonologisk bearbetning

Resultatet visade att majoriteten av respondenterna inte verkade ha några problem med att känna igen faktumet att brister i fonologisk bearbetning är ett tecken på dyslexi (Hedman, 2012; Høien & Lundberg, 2013; Geva, 2000). Dock med detta sagt är det av vikt att vara väl medveten om att andraspråksinlärare har en positiv utveckling i sin fonologiska bearbetning, vilket innebär att andraspråksinlärare kan bli underidentifierade som dyslektiker (se Hedman, 2010). Således på grund av den positiva utvecklingen i den fonologiska processen är det därför viktigt att utreda dyslexi hos andraspråksinlärare på både modersmålet och andraspråket.

Sammanfattande diskussion om specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare

När det gäller forskningsfrågan om specifika kunskaper hos andraspråksinlärare verkar andraspråksinlärare i denna pilotstudie känna till specifika kännetecken för dyslexi hos andraspråksinlärare. Majoriteten kunde nämna att dyslexi manifesterar sig på alla språk och inte enbart på ett språk, att blandning av versaler och gemener inte är ett kännetecken på dyslexi, att b/p förväxling inte nödvändigtvis behöver betyda att det är ett kännetecken på dyslexi. Vidare kände majoriteten till att

problem i den fonologiska bearbetningen är ett kännetecken på dyslexi. Dessutom kände de till att när den muntliga färdigheten inte var färdigutvecklad samtidigt som eleven läser utan flyt och skriver med stavfel så beror det inte nödvändigtvis på dyslexi. Dock kände majoriteten inte till att automatisering i läsningen trots att den ortografiska igenkänningen inte var färdigutvecklad ännu inte tyder på dyslexi. Dock med detta sagt: om frågorna hade utformats på ett annat sätt möjligtvis var kraven vid utformningen av enkätfrågorna låga hade utfallet förmodligen varit annorlunda. Men det kan också likaväl vara så att respondenterna var särskilt insatta i frågor kring dyslexi. Men genom forskning använd i denna pilotstudie kan ett antagande göras att svaret på forskningsfrågan är tillförlitligt.

7.1.3 Hypotesprövningen

Utifrån chi²-testet och resultatet av de två forskningsfrågorna i denna pilotstudie är det möjligt att förkasta hypotesen vilket är oväntat sett utifrån tidigare forskning använd i denna pilotstudie. Även här kan diskuteras att om enkäten hade utformats annorlunda och utifrån annan tidigare forskning så hade utfallet förmodligen blivit annorlunda. Dock är detta inte fallet och därför kan hypotesen med stor sannolikhet förkastas.

7.1.4 Pilotstudiens koppling med tidigare forskning

Denna pilotstudie visar att dessa andraspråkslärare känner till fler kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare än förväntat vilket går stick i stäv med forskning nämnd i denna pilotstudie (Hedman, 2010; 2012; Geva, 2000; Limbos & Geva, 2001; Cline & Fredrickson, 1999; Jalali-Moghadam & Hedman, 2016; Hammarberg, 2013; Høien & Lundberg, 2013; Kida, 2016). Detta utfall kan bero på respondenternas goda kunskaper i sitt eget ämne (svenska som andraspråk), men det kan även bero på att forskning nämnd i denna pilotstudie har beforskats utifrån över- och underidentifiering av andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi snarare än att den undersöker vilka kunskaper andraspråkslärare besitter, vilket undersöks i denna pilotstudie. Sammanfattningsvis bekräftar denna studie inte den gängse bilden som forskning nämnt. Denna forskning undersöker under- och överidentifiering av andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi och detta är inte samma område denna pilotstudie undersöker. Dock kan det även vara möjligt att

respondenterna förmodligen är mer insatta kring dyslexiproblematik hos andraspråksinlärare än förväntat. En eventuell annan möjlighet kan vara att respondenterna var intresserade av ämnet och var ivriga att visa sina kunskaper kring dyslexi hos andraspråksinlärare. Och det kan vara därför att den gängse bilden inte överensstämmer med det som tidigare forskning nämner. Slutligen vill jag nämna att dyslexi är ett komplex begrepp och en komplex åkomma. Det är inte alltid helt tydlig om vissa kännetecken är av dyslektisk karaktär eller om dessa kännetecken tyder på andraspråksinlärning. Det visade sig även i diskussionsdelen där varje fråga för sig redogjordes för.

7.2 Metoddiskussion

Metoden för den här pilotstudien är kvantitativ, vilket i det här fallet innebär att en enkät utformades med slutna frågor med olika svarsalternativ samt öppna frågor för att kunna undersöka syftet. Syftet var att undersöka andraspråkslärares kännedom om dyslexi hos andraspråksinlärare. Resultaten hade förmodligen blivit annorlunda om öppna följdfrågor var inkorporerade vid de slutna frågorna varit i enkätformuläret. Resultaten kunde även ha varit annorlunda om en kvalitativ ansats hade valts för denna undersökning om hypotesen hade bortsetts från. Med detta sagt anser jag dock att denna metod var lämplig eftersom resultaten hade ett påfallande utfall, vilket förmodligen inte varit fallet i en kvalitativ ansats. I detta fall undersöktes enbart lärares svar utan förtydligande från deras sida eller en tolkningsmöjlighet från min sida. Om detta hade varit fallet hade resultatet eventuellt varit annorlunda. Nu är det korta, koncisa svar på ytnivå som utgör utfallet i denna pilotstudie som möjliggör en objektiv tolkning, vilket är inte fallet i en kvalitativ ansats.

Dock behövs det mer data för att kunna dra mer generaliserbara, slutgiltiga och tillförlitliga slutsatser dock är 27 respondenter ett rimligt antal respondenter. Respondentandelen från fem skolor fördelad över tre kommuner är diskutabel en större geografisk spridning skulle vara önskvärt till exempel. Vidare var det tidskrävande och mödosamt för att få respondenterna att svara på enkäten. Efter skickade påminnelser och återbesök på skolorna svarade till slut 27 respondenter, vilket är ett tillfredställande antal. Dessutom att besöka alla tilltänkta skolor,

presentera studiens syfte samt att få rektorerna att ge sin tillåtelse var mycket mer mödosamt än förväntat. Det kan diskuteras i efterhand om det förmodligen varit bättre att fokusera på en skola med många andraspråkslärare som till exempel en stor vuxenutbildning och för att eventuellt få en svarsrespons på 95 % med mindre arbetsinsats från min sida. Antagligen hade resultaten visat ett annat utfall. Dock finns risken att svarsantalet hade varit mindre, även om en svarsrespons procentuellt hade varit högre än i min pilotstudie. Ett lägre svarsantal och färre respondenter kan påverka resultatet negativt samt att slutsatserna därmed förmodligen skulle vara mindre generaliserbara, slutgiltiga och tillförlitliga.

Fördelen med en kvantitativ ansats är att utfallet analyseras objektivt istället för subjektivt som i kvalitativ ansats. Dock med detta sagt anser jag ändå att en triangulering av båda ansatserna vore en bättre utgångspunkt. Att enbart undersöka utifrån en kvantitativ ansats kan vara svag eftersom det inte fanns möjlighet till att ställa följdfrågor angående vet-*ej* svaren. Beror vet-*ej* svaren på att respondenten verkligen inte vet? eller beror detta på att respondenterna inte förstod frågan? Med triangulering av dessa två olika ansatser hade resultaten förmodligen varit annorlunda och därmed kunde generera en eventuell annan slutsats.

En annan fördel med studiens metodval var enkäten. Enkätfrågorna utformades utifrån tidigare forskning och strukturerades upp från allmänna frågor till specifika frågor om studiets ämne. Detta ledde till att enkäten genererade korta, koncisa svar som inte kunde tolkas subjektivt och därmed genererade en hög objektivitet med koppling till tidigare forskning.

Sammanfattningsvis gav genomförandet av min studie med en kvantitativ metod som grund ett överraskande resultat. När det gäller att få respondenterna svara på enkäten anser jag att strukturen på enkäten från allmänna kännetecken på dyslexi och andraspråksinlärning till specifika kännetecken på dyslexi hos andraspråksinlärare förmodligen bidrog till att respondenterna ville ta sig tid att svara. Dessutom var enkäten kort, fanns det inga tillfällen för respondenterna att förklara sina svar ytterligare samt att respondenterna nästan enbart behövde svara med ja, nej eller vet-*ej*. Detta kan även ha bidragit till att 27 respondenter svarade

på enkäten och genererade en hög svarsrespons. Vidare att besöka skolorna och därmed även respondenterna samt att förklara syftet med studien bidrog till en hög svarsrespons.

7.3 Slutsats

Utifrån resultat och diskussion kan slutsatsen dras att andraspråkslärare i denna studie verkar känna till kännetecknen på dyslexi hos andraspråksinlärare och därmed kan även hypotesen förkastas eftersom andraspråkslärare känner till fler kännetecknen på dyslexi hos andraspråksinlärare än förväntat.

7.4 Vidare forskning

Ett förslag på vidare forskning är att utföra denna pilotstudie som en vanlig studie med en större mängd data där generaliserbara, slutgiltiga och tillförlitliga slutsatser kan dras. En vidare forskningsidé är att undersöka denna studie genom triangulering av två olika forskningsansatser eller att undersöka samma syfte och samma forskningsfrågor med en kvalitativ ansats och jämföra resultaten från båda studier. En sista idé är att undersöka korrelationen mellan felaktiga svar och vet- ej svaren hos icke-legitimerade andraspråkslärare och de som är legitimerade andraspråkslärare.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Castles, A., McLean, G.M.T. & McArthur, G. (2010). Dyslexia (neuropsychological). I *Wires Cognitive Science*. 1, ss. 426 – 432
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: the M.I.T. Press.
- Cline, T. & Frederickson, N. (1999). Identification and Assessment of Dyslexia in Bi/multilingual Children. I *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2(2) ss. 81 – 101.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice. I *Dyslexia*. 6, ss. 2 – 12.
- Cohen L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7 upplagan, Milton Park, Abingdon, Oxen (England): Routledge
- Colheart, M. (2005). Modeling reading: The dual – route approach. I Snowling, M.J. & Hulme, C. (red.). *The Science of Reading: A handbook*. Oxford: Blackwell.
- Gánem – Guitiérrez, G.A. (2013). Sociocultural Theory and Second Language Development: Theoretical Foundations and Insights Form Research. I Mayo, G. och del Pilar, M.(red.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: Johan Benjamin Publishing Co. ss. 129 – 152.
- Gass, S. (2002). An Interactionist Perspective on Second Language Acquisition. I Kaplan, R. (red). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. ss. 170 – 181.
- Geva, E. (2000). Issues in the Assessment of Reading Disabilities in L2 Children – Beliefs and Research Evidence. I *Dyslexia*. 6, ss. 13 – 28.
- Grigorenko, E.L. & Naples, A.J. (2009). The Devil is in the Details: Decoding and Genetics of Reading. I Pugh, K. & McCardle, P. (red). *How Children Learn to Read*. New York: Psychology Press.
- Hadzibeganovic, T., van den Noort, M., Bosch, P., Perc, M., van Kralingen, R., Mondt, K. & Colheart, M. (2010). Cross – linguistic Neuroimaging and Dyslexia: A Critical View. I *Cortex*. 46, ss. 1312 – 1316.
- Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur ss. 27 – 84.
- Hedman, C. (2010). Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. I Nordand *Nordisk tidsskrift för andrespråkforskning*. 1(5), ss. 37 – 68.

- Hedman, C. (2012). Profiling Dyslexia in Bilingual Adolescents. I *International Journal of Speech-Language Pathology*. 14(6), ss. 529 – 542.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Andra upplaga. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jalali-Moghadam, N. & Hedman, C. (2016). Special Education Teachers' Narratives on Literacy Support for Bilingual Students with Dyslexia in Swedish Compulsory Schools. I *Nordic Journal of Literacy Research*. 2, ss. 1 – 18.
- Kida, S. (2016). Automatization and Orthographic Development in Second Language Visual Word Recognition. I *Reading in a Foreign Language*. 28(1), ss. 43 – 62.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Limbos, M.M. & Geva, E. (2001). Accuracy of Teacher Assessments of Second – Language Students at Risk for Reading Disability. I *Journal of Learning Disabilities*. 34(2), ss. 136 – 151.
- Lindberg, I. & Hyltenstam, K. (2012). Flerspråkiga elevers språkutbildning. I Olofsson, M. (red.). *Symposium 2012*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska om andraspråk.
- Lyster, R. och Sato, M. (2013). Skill Acquisition Theory and the Role of Practice in L2 Development. I Mayo, G. och del Pilar, M.(red.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition*. Amsterdam: Johan Benjamin Publishing Co. ss. 71 – 92.
- Morton, J. (1979). Word Recognition. I Morton, J. & Marshall, J. (red). *Psycholinguistic Series*, vol 2. Cambridge, MA: MIT Press.
- Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I Hyltenstam, K & Lindberg,(red.). *Svenska som andraspråk – i forskning undervisning och samhälle*.Lund: Studentlitteratur ss .685 - 724.
- Olson, R., Bryne, B. & Samuelsson, S. (2009). Reconciling Strong Genetic and Strong Environmental Influences on Individual Differences and Dificits in Reading Ability. I Pugh, K. & McCardle, P. (red). *How children learn to read*. New York: Psychology Press.
- Peterson, R.L. & Pennington, B.F. (2012). Developmental Dyslexia. I *Lancet*. 379, ss. 1997 – 2007.
- Ramus, F. (2004). Neurobiology of dyslexia: a Reinterpretation of the Data. I *Trends in Neurosciences*. 27(12), ss. 720 – 726.

Ramus, F. & Szenkovits, G. (2009). Understanding the Nature of the Phonological Deficit. I Pugh, K. & McCardle, P. (red). *How children learn to read*. New York: Psychology Press.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. I *International Review of Applied Linguistics*. 10, ss. 209 – 231.

Skolverket (2011). *Läroplanen för gymnasieskola*. Västerås: Edita

Verhoek, S. (2016). *Dyslexi och andraspråksinlärning*. Falun: Högskolan Dalarna

Bilaga 1

Enkät

Allmänna frågor kring dyslexi och andraspråksinläring.

Fråga 1

Vad är dyslexi, enligt dig?

Fråga 2

Nämn tre kännetecken på dyslexi.

Fråga 3

Vad är andraspråksdrag, enligt dig?

Fråga 4

Nämn tre olika andraspråksdrag.

Fråga 5

Har du haft misstanke om ett en elev har dyslexi?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 6

Om ja, skickade du eleven vidare för utredning?

- Ja
- Nej

Fråga 7

Känner du att du har tillräckligt med kunskaper om dyslexi och andraspråksinläring? (1 är nej, 5 är ja)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Fråga 8

Tror du att du kan känna igen en elev med dyslexi bland dina andraspråksinlärare? (1 är nej, det kan jag inte och 5 är ja, det kan jag)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Fråga 9

Finns det tydliga rutiner på din skola angående andraspråksinlärare med misstänkt dyslexi? (1 är nej, 5 är ja)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

Specifika frågor kring dyslexi hos andraspråksinlärare.

Fråga 10

På vilket språk ska dyslexiutredningen ske, enligt dig?

- Andraspråk
- Modersmål
- Båda språk
- Vet ej

Fråga 11

Kan dyslexi manifesteras sig på enbart ett språk?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 12

En elev blandar versaler med gemener. Är detta dyslexi?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 13

Kan förväxling av bokstäverna b och p tyda på modersmålsinterferens?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 14

En elev har automatiserat läsningen men har svårigheter med den ortografiska igenkänningen av ord. Kan detta tyda på dyslexi?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 15

Hos en elev är den muntliga färdigheten inte färdigutvecklad och denna elev läser utan flyt samt skriver med stavfel. Kan detta tyda på dyslexi?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Fråga 16

En elev har inte några problem med fonologisk bearbetning (kan översätta ljud till bokstav). Kan detta tyda på dyslexi?

- Ja
- Nej
- Vet ej

Bilaga 2

Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är xxxxx xxxxxoch jag är lärarstudent på Högskolan Dalarna. Detta brev innehåller information om en undersökning som består av en enkät om dyslexi och andraspråksinlärning som utgångspunkt i ett examensarbete på magisternivå vid Högskolan Dalarna.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna studie.

Syftet för denna pilotstudie är att kartlägga andraspråklärares uppfattning om dyslexi och andraspråksinlärning. Målet med denna pilotstudie är att få en översikt över andraspråklärares uppfattningar om dyslexi och andraspråksinlärning. Eftersom detta blir en kvantitativ undersökning är enkät den form som valts. Dessutom är enkäten ett anonymt sätt att få in svar, så för dig som svarar på frågorna kan det vara ett tryggt sätt att delta.

Urvalet av andraspråkslärare har skett slumpmässigt, dock med vissa urvalskriterier såsom att deltagande lärare ska vara verksamma som andraspråkslärare, jobbar inom tre utvalda kommuner samt att lärarna jobbar på olika nivåer inom skolans värld.

Jag skulle vara tacksam om du vill fylla i enkäten. Den tar ungefär en kvart av din tid att fylla i och det är frågor som rör dyslexi, andraspråksinlärning samt dina uppfattningar om dessa ämnen. Om du vill kan du få ta del av resultaten via en länk till mitt examensarbete.

Undersökningen är helt anonym. Den som har tillgång till information är jag och eventuellt min handledare. Självklart är ditt deltagande i undersökningen helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Jag är väldigt tacksam om du har möjlighet att delta i undersökningen.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga

xxxxx 2017-04-05

Student

xxxxx xxxxx

xxxx xxx xx

xxxx@xx.xx

Handledare

xxxxx xxxxx

xxx xx xx xx

xxxx@xx.xx