

Flerspråkig läs- och skrivutveckling

Eva-Kristina Salameh, Skånes universitetssjukhus

Utifrån den forskning som finns kring flerspråkiga elever kan man urskilja ett antal faktorer som påverkar läs- och skrivutvecklingen på andraspråket (se t.ex. Everatt, Smythe, Ocampo & Vei 2002) :

- Värderingen av läs- och skrivkunskap
- Graden av läs- och skrivkunnighet på modersmålet
- Graden av språklig överensstämmelse mellan modersmål och andraspråk
- Graden av överensstämmelse mellan skriftsystem i modersmål och andraspråk

Dessa faktorer samverkar på olika sätt och det går därför inte att förvänta sig någon generell läs- eller skrivinlärningsprocess för andraspråksinlärare, eftersom gruppen är så heterogen. Om en elev som redan är litterat på sitt modersmål visar tecken på att ha svårigheter med att lära sig läsa och skriva på andraspråket, är det viktigt att läraren samverkar med modersmålsinlärare för att få en uppfattning om hur eleven läser och skriver på modersmålet.

I skriftspråk som är baserade på ett alfabete måste eleven förstå kopplingen mellan fonem (språkljud) och grafem (bokstav). I skriftspråk som är baserade på andra principer som stavelser eller tecken kopplas en ljudföljd till dessa enheter. Att ett språk också kan uttryckas i skrift är ingen självklarhet.

Det finns mellan 6 000 och 7 000 språk i världen, av dessa har cirka 1 000 ett skriftspråk. Det innebär att en del elever som kommit till Sverige kan ha lärt sig läsa på ett annat språk än sitt talspråk. Att tillägna sig ett skriftspråk skiljer sig från utvecklingen av talat språk eftersom det i de flesta fall krävs undervisning för detta.

Det är inte problemfritt att som nybörjare lära sig läsa på ett språk man inte behärskar, och inte heller att senare i skolgången byta skriftspråk. Under den tid eleven lär sig skriva på sitt andraspråk påverkas skriften av elevens modersmål, precis som det talade språket. Det är viktigt att dessa förväntade svårigheter inte omedelbart tolkas som tecken på t.ex. dyslexi. Den här artikeln kommer främst att handla om den typ av svårigheter som snarare tyder på att de är förväntade steg i utvecklingen av ett skriftspråk, men även svårigheter som pekar mot reella läs- och skrivsvårigheter kommer att tas upp.

Socialisation av skriftspråket

Eleverna kommer till skolan med olika föreställningar om hur skrift ska användas. Förhållningssätt till läsning och skrivning lärs in tidigt i samband med den språkliga socialisationen, långt innan barnet börjar skolan (se artikel om Flerspråkig utveckling, del 2 i den här modulen). Inom forskningen har man utskilt två huvudsakliga sätt att socialisera barn språkligt (van Kleeck 2006).

Ett kallas *individcentrerat* och kan beskrivas som att barn ”uppfostras språkligt”. Det är främst den vuxna omgivningen som förväntas ge den språkliga stimulans som behövs för språkets utveckling. Det andra huvudsakliga sättet kallas *gruppcentrerat*, och kan beskrivas som att barn ”växer upp språkligt”. I det här fallet förväntas barnet självt lyssna och observera språklig interaktion i sin omgivning för att tillägna sig ett språk. Den första språkliga socialisationen sker ofta i en barngrupp, där äldre barn, syskon och kusiner, fungerar som både barnvakter och förebilder.

I kulturer och samhällsklasser som är övervägande individcentrerade, anses böcker ofta viktiga. Egen läsning ses framförallt som en individuell aktivitet som kräver tystnad. Däremot kan man sedan diskutera texten med andra och fundera kring huvudpersonernas handlingar och vad som sen hände. I övervägande gruppcentrerade kulturer och samhällen ses böcker inte alltid självklara i hemmet, medan muntligt berättande och reciterad poesi däremot kan värderas högre än skrift. Berättelser som har en religiös bakgrund får inte diskuteras. Barnen uppmuntras därför inte att fundera vidare på vad som hände sen eller leka vidare baserat på vad de hört (Heath 1983, Obondo 1999, van Kleeck 2006).

Läs- och skrivutveckling

Läsning bygger på att det talade språket binds i skrift, vilket kan innebära att ett fonem (språkljud) binds till ett grafem (bokstav), eller att en ljudföljd i form av en stavelse eller ett ord binds till ett tecken. Läsning innebär avkodning av grafem och tecken, men detta är bara en del av läsningen, eftersom läsaren också måste förstå innehållet (Hedman 2009). Fonologisk medvetenhet, förståelse för hur ord är uppbyggda av fonem, har långt upp i skolåldern visat sig vara en viktig förutsättning för att förstå relationen mellan fonem och grafem i alfabetiska skriftspråk.

Olika ortografier eller skriftsystem, kan ge olika svårigheter med avkodning, beroende på hur ljudenligt alfabetet är. Inom alfabetiska skriftsystem skiljer man på regelbundna och oregelbundna ortografier. *Regelbunden ortografi* visar en stor överensstämmelse mellan fonem och grafem genom att uttal och stavning överensstämmer, alltså en ljudenlig stavning. Italienska är ett exempel på detta. I en *oregelbunden ortografi* finns det liten överensstämmelse mellan uttalet av de fonem som ingår i ordet och hur ordet

stavas. Engelska är ett exempel på oregelbunden ortografi, som medför att ett språk blir svårare att stava. Ortografin har därför betydelse för läsutvecklingen.

I vissa språkområden finns det *diglossi*, som innebär att olika former av ett språk uppträder samtidigt i ett samhälle, men dessa former har olika sociala funktioner (Ferguson 1959). Arabiska utgör ett klassiskt exempel på diglossi. Modern standardarabiska har högre status och ligger till grund för det skriftspråk som lärs ut i skolan. Ordförrådet i standardarabiska är delvis annorlunda, och det finns också fonologiska och grammatiska skillnader jämfört med de talade dialekterna, som också har lägre status. De talas mest i informella sammanhang och används i mycket liten utsträckning i skrift.

En elev lär sig bäst att läsa på sitt starkaste språk. Läsundervisning på elevens modersmål innebär inte att andraspråkets utveckling fördröjs, vare sig det talade eller skrivna, vilket tidigt visades i en holländsk undersökning om läsinlärning hos flerspråkiga elever. Den läsförmåga eleverna tillägnade sig på modersmålet fördes över på andraspråket (Verhoeven 1987). Senare forskning har bekräftat detta. Bland annat visade Ganuza och Hedman (2017) att svensk-somaliska elever som fått modersmålsundervisning uppvisade bättre läsförståelse på båda språken. Gottardo (2002) visade att de viktigaste faktorerna för att kunna förutsäga läsförmåga på andraspråket är dels läsförmågan på förstaspråket, dels ordförrådets storlek på andraspråket.

Om flerspråkiga elever ständigt exponeras för texter vars mening de inte förstår, finns det en risk för att de uppfattar läsning som en meningslös aktivitet. En vanlig rekommendation är därför att elever ska lära sig läsa på sitt starkare språk, dvs. det språk där de har en bättre muntlig språkbehärskning, och där de oftast har kulturspecifika kunskaper som underlättar förståelsen av texter (Hedman 2009).

I en genomgång av forskningen kring utvecklingen av språk och litteracitet i skolan visade Axelsson (2013) på vikten av att involvera modersmålet i undervisningen, bland annat för att stärka elevernas självkänsla och identitet, och ge dem möjlighet både att förstå ämnesundervisningen och att kunna uttrycka sig. En metod som utvecklats i Kanada är att använda texter som är skrivna både på elevens modersmål och deras andraspråk. På detta sätt kan eleverna koppla samman ny information med tidigare kunskap. Resultatet blev bland annat att eleverna i Kanada skrev bättre texter på skolspråket och också lättare tillägnade sig ämnesspecifika ord (Cummins & Early 2011).

Att lära sig läsa och skriva på sitt andraspråk

Att lära sig läsa på ett språk man inte behärskar innebär en kognitiv utmaning, eftersom eleven måste koncentrera sig på språkinlärning och läsinlärning samtidigt. Ett antal

tvärspråkliga studier har visat på positiva samband mellan en väl utvecklad språkbehärskning på modersmålet och förmågan att tillägna sig skriftspråket på ett nytt språk. Andra förmågor som gynnar läsförmågan på andraspråket är att eleven har utvecklat grammatiska och lexikala kunskaper på modersmålet. En god metafonologisk förmåga, som innebär att eleven kan fokusera på de ingående språkljuden och bortse från ordets betydelse, har också positiva effekter på avkodningsförmågan i andraspråket, liksom tidigare erfarenhet av skriftspråk på modersmålet (Hedman 2009).

Även om en elev tidigare inte har uppvisat några problem med läsning och skrivning på sitt modersmål, kan det uppstå svårigheter i det nya språket. Stavelsestrukturen i det nya språket kan vara betydligt mer komplex, som t.ex. mellan språk som inte tillåter konsonantkombinationer initialt och svenska, som tillåter tre konsonanter initialt i ord som *springa*, *skriva* liksom ord med många konsonanter i följd medialt som i det tvåstaviga ordet *fångstspjut*. Kunskap om grammatiska strukturer i språket kan också spela en viktig roll för läsförmågan, vilket dock kan skilja sig mellan olika språk. Elbeheri, Everatt, Reid och al Mannai (2006) undersökte läsförmåga hos enspråkiga arabisktalande elever i årskurserna 4 och 5. Deras resultat visade att fonologisk förmåga var en viktig faktor för läsfärdighet också i arabiska, men inte i samma utsträckning som i engelska. I arabiskan var grammatiska ledtrådar viktigare än fonologisk transparens eller genomskinlighet i form av ljudenlig stavning, vilket hänger ihop med arabiskans språkliga struktur. Även om fonologisk förmåga spelar en stor roll för läsförmågan i svenska, är grammatisk komplexitet emellertid ingen oviktig faktor. Ett ord som *professorsinstallationshögtidligheterna* är synnerligen svårt att avkoda utan grammatiska kunskaper i svenska.

Bristande lexikalisk förmåga försvårar också läsningen. Innehållet i läromedlen kan vara svårförståeligt om skolordförrådet inte är tillräckligt utvecklat. Eleven kan också sakna tillräckliga bakgrundskunskaper för innehållet i texterna, t.ex. kulturspecifika kunskaper om högtider som jul och påsk eller aktiviteter i skog och mark (Cline & Cozens 1999). Flerspråkiga elever med bristande skolframgång kan ibland verka ha en nedsatt språkförståelse. Dessa svårigheter kan botten i att deras ordförråd på svenska inte är tillräckligt för att förstå texter i läromedel. De ord som behövs i skolan, framförallt ämnesordförråden, utgörs i hög grad av abstrakta ord och överordnade begrepp. Samma ord kan dessutom ha olika betydelse beroende på ämne, ordet ”ledare” inom fysik respektive samhällsorienterade ämnen är inte samma sak (se artikel om Flerspråkig utveckling del 2 i denna modul).

Transfer från det egna skriftspråket

Även om en nyanländ elev kan läsa och skriva på sitt modersmål, kan det som tidigare nämnts, uppstå svårigheter när eleven ska byta skriftspråk. Dessa svårigheter kan av läraren uppfattas som tecken på läs- och skrivsvårigheter, men är snarare exempel på

förväntade svårigheter. Grafem (bokstäver) som är samma i båda språken kan ha olika ljudvärden. Ett exempel är grafemet <c> i svenskan som på turkiska uttalas som en tonande affrikata (språkljud sammansatt av två fonem) /dj/ och på polska som en tonlös affrikata /ts/. Samma fonem (språkljud) kan också representeras av olika grafem i olika språk. Fonemet /s/ skrivs t.ex. som <sz> i ungerska.

Det finns en del forskning kring läs- och skrivinlärning hos flerspråkiga elever. Den visar bland annat att flerspråkiga elever som lär sig skriva på två språk ungefär samtidigt, tidigt kan se skillnader och likheter mellan olika skriftspråk. De blir också medvetna om vilka skriftpraktiker som gäller i olika sociala kontexter (Laursen 2015). Kenner (2004, 2015) följde några flerspråkiga elever i 6-årsåldern när de lärde sig skriva på arabiska, kinesiska respektive spanska samtidigt som de lärde sig skriva på engelska. Eleverna hanterade de olika skriftsystemen genom att utveckla en medvetenhet om förhållandet mellan grafem och fonem, liksom att samma grafem kan ha olika ljudvärden i olika språk. De var också medvetna om att ljudföljder också kan vara knutna till stavelser eller tecken. Buckwalter och Lo (2002) samt Kabuto (2011) gjorde liknande iakttagelser på elever som samtidigt lärde sig läsa och skriva på engelska och japanska respektive engelska och kinesiska.

Olika studier av elever som enbart använder det latinska alfabetet, har visat att det under skrivinlärningsprocessen förekommer transfer eller påverkan från modersmålet till andraspråket (Tvingstedt, Morgan, Salameh & Zetterholm 2018). Denna typ av svårigheter kan ses som förväntade, och ska inte förväxlas med tecken på dyslexi. För att läraren ska kunna avgöra om det faktiskt föreligger reella läs- och skrivsvårigheter på andraspråket måste eleven få tid att utveckla sitt skriftspråk. Erfarna lärare kan dock tidigt uppmärksamma om en elev har betydligt större svårigheter än de andra eleverna. Är eleven litterat på sitt modersmål kan man i samarbete med modersmålsläraren få en uppfattning om det föreligger svårigheter även på detta språk. Liknande problem på båda språken pekar mot reella läs- och skrivsvårigheter, som inte är betingade av t.ex. språkbyte.

I svenskan finns inte något ett-till-ett-förhållande mellan ortografi och uttal t.ex. vad gäller sje-ljudet (Garlén 1988), vilket ofta påverkar stavningsförmågan framför allt hos elever i de yngre åldrarna. Andersson publicerade 1981 en diktamentsstudie, där han diskuterade modersmålets inverkan på stavningen på svenska hos flerspråkiga elever. I studien finns 650 texter skrivna av elever i årskurs 2-6 med 25 olika modersmål, och 700 texter skrivna av elever med svenska som modersmål. Resultaten visade bland annat att elever som hade finska som modersmål ofta följde reglerna för hur språkljud får kombineras i finskan, där ord inte får börja med en konsonantkombination. Ett exempel på detta är att Stockholm på finska heter Tukholma. Dessa elever strök det första initiala konsonantljudet, när ordet började med en konsonantkombination på svenska. Finska

språket har fonemen /p/, /t/, /k/ men inte den tonande motsvarigheterna /b/, /d/, /g/. Detta märktes också i Anderssons resultat. Exempel på detta är ordet ”smörgås” som skrevs *mörkos, drack stavades *trak. Turkiska tillåter inte heller initial konsonantkombinationer och elever med turkiska som sitt förstaspråk löste upp konsonantkombinationer genom att skjuta in en vokal så att ordet ”skulle” stavades *sukule.

Bøyesen (2006) analyserade stavningen hos en somalisk-norsk elev som skrev efter diktamen. Ordet ”jul” stavades *yuul, vilket stämmer med stavningsregler på somaliska, där lång vokal dubbeltecknas, språkljudet /j/ skrivs med grafemet <y>. Ett annat exempel är ordet ”strev” (slit på svenska) skrivs *sev. Konsonantkombinationer är ovanliga i somaliska och trekonsonantkombinationer, som är vanliga i svenskan och andra germanska språk, men ovanliga i världens språk, förekommer inte.

I en pilotstudie av Zetterholm (2017) observerades liknande resultat hos elever på lågstadiet med somaliska respektive arabiska som modersmål. Både det somaliska och det arabiska språket innehåller fonemet /b/, men inte /p/, och båda språken har fonemet /f/ men inte den tonande motsvarigheten /v/. I elevernas texter kunde man observera en viss osäkerhet när de skulle skriva ord som innehöll dessa språkljud. Det märktes i ord och uttryck som *löv* och *fills år*, vilka omväxlande stavades med <f> respektive <v> i samma text. Ord som *på* och *klappade* stavades omväxlande med <p> respektive . I de arabisktalande elevernas texter kunde man också se att grafemet <u> bytts ut till <o>, vilket motsvarade deras uttal i ord som buss, fullt och guld. De här resultaten kan tolkas som transfer från modersmålet i en utvecklingsprocess i skrivinläringen på svenska, dvs. förväntade svårigheter.

Dyslexi

För de flesta elever som lär sig skriva på sitt andraspråk försvinner påverkan från modersmålets skriftspråk efterhand, och efter några år kan de skriva ganska bra på andraspråket. Tidiga tecken på läs- och skrivsvårigheter hos elever i lägre klasser innebär inte att de har en annorlunda och avvikande stavning jämfört med andra nybörjare. Skillnaden är att de gör de betydligt fler fel och utvecklingen är mycket långsammare (Bøyesen 2008).

Dyslexi är inte detsamma som läs- och skrivsvårigheter, som är ett vidare begrepp. Läs- och skrivsvårigheter kan, förutom att vara betingade av dyslexi, även bero på en språkstörning, brister i undervisningen eller bristande kunskaper i andraspråket. Ungefär vart femte skolbarn, ungefär 20 %, uppvisar någon form av svårigheter vid läs- och skrivinläringen. Svårigheterna vid dyslexi är mer specifika, och innebär oftast svårigheter med avkodning och att stava rätt. Dyslexi anses ha en biologisk bakgrund.

Siffrorna för förekomsten av dyslexi varierar, men enligt de flesta forskare ligger den kring 5-8 %, som innebär att i snitt en elev per klass har dyslexi (Hedman 2009).

Det finns olika definitioner av dyslexi, som bygger på olika vetenskapliga synsätt. I Storbritannien publicerades 2009 The Rose Report där en grupp dyslexiexperter försökte ge en så heltäckande definition på dyslexi som möjligt:

1. Dyslexi är en inlärningssvårighet som framför allt påverkar förmågorna som behövs för att korrekt och med flyt avkoda ord och stava
2. Karaktäristiska kännetecken på dyslexi är svårigheter med fonologisk medvetenhet, språkligt minne och språklig processhastighet
3. Dyslexi förekommer på alla begåvningsnivåer
4. Dyslexi bör ses som en svårighet på ett kontinuum, inte som en avgränsad kategori och det finns ingen exakt avgränsning för termen
5. Dyslexi kan ta sig uttryck på olika sätt beroende på skriftsystem och ortografi (Översättning Bodil Andersson Rack)

De vanligaste svårigheterna vid dyslexi gäller alltså fonologisk bearbetning, som att skilja ut vilka fonem (språkljud) som ingår i ett ord och att avkoda genom att koppla fonem och grafem (bokstav). För flerspråkiga elever med dyslexi ska svårigheterna kunna observeras på båda språken, även om de kan ta sig olika uttryck på olika språk. I en kanadensisk undersökning om engelsk-arabiska elevers läs- och skrivförmåga på sina två språk, visade Abu-Rabia och Siegel (2002) att de elever som hade stora läs- och skrivsvårigheter och misstänkt dyslexi, fick problem på båda språken. De svårigheter en flerspråkig elev utan dyslexi uppvisar, när han/hon lär sig läsa på sitt andraspråk, beror oftast på ordförrådsbrister och ovana vid en ny ortografi (Hedman 2012).

Läs- och skrivsvårigheter i form av dyslexi är inget hinder för att lära sig läsa på mer än ett språk. Den flerspråkiga förmågan medför gynnsamma effekter på utvecklingen av fonologisk medvetenhet, och ett antal studier har visat att flerspråkiga elever med dyslexi får bättre testresultat för t.ex. snabb benämning, ordläsning, läsning av nonsensord och stavning (Hedman 2010).

Bedöms en elev enbart på sitt andraspråk finns det risk för överdiagnostisering. Hedman (2009) bedömde båda språken hos flerspråkiga spansk-svenska elever med läs- och skrivsvårigheter och kunde konstatera att hos vissa elever som fått diagnosen dyslexi fanns inga indikationer på dyslexi kvar, när även modersmålet bedömts. I undersökningen fanns det dock fler elever som var underdiagnostiserade än överdiagnostiserade.

Det finns därför anledning att tro att läs- och skrivsvårigheter också underdiagnostiseras bland elever som lär sig ett andraspråk. I en brittisk undersökning tenderade ihållande läs- och skrivsvårigheter att tolkas som bristande exponering för andraspråket. I en skola i norra London med 80 % flerspråkiga elever fick 26 % av samtliga elever specialundervisning för sina läs- och skrivsvårigheter. Bland de flerspråkiga eleverna fick bara 3,6 % sådan undervisning. Däremot bedömdes 40 % av de flerspråkiga eleverna med läs- och skrivsvårigheter ha behov av extra undervisning i engelska som andraspråk, även de som gått i engelsk skola sen 4-årsåldern (Cline & Shamsi 2000).

Bedömning av läs- och skrivsvårigheter

Hedman (2009) visade på positiva samband mellan språkbehärsknigen på modersmålet och läsförmågan på andraspråket. Hon visade också att om en elev hade goda muntliga färdigheter på andraspråket och samtidigt uppvisade låga resultat på läsning av enskilda ord på detta språk, var det i lägre årskurser en indikation på läs- och skrivsvårigheter. Även om det inte är möjligt att bedöma läs- och skrivförmåga på båda språken, finns det förmågor som ingår i läsförmågan, som går att bedöma på båda språken. Ett exempel är fonologisk medvetenhet, dvs. förmågan att förstå hur ord ljudmässigt är uppbyggda. Betydelsen av en god fonologisk medvetenhet för läsinläringen är stor och Hedman (2009) visade på vikten av att arbeta med denna förmåga på om möjligt båda språken hos elever, som hade problem med läsningen.

Är eleven inte litterat på sitt modersmål, finns naturligtvis inga möjligheter att undersöka om samma svårigheter föreligger på båda skriftspråken. Förmågor som är kopplade till fonologisk medvetenhet kan emellertid göras på båda språken i samarbete med modersmåls lärare. Uppgifterna kan gälla förmåga att rimma, dvs. att analysera de ingående språkljuden, byta ut det första och bilda ett nytt ord, eller att höra om två ord rimmar. Arbetsminnet kan bedömas genom att eleven får repetera allt längre sekvenser av ord eller siffror på båda språken. Bedömningen av läs- och skrivsvårigheter och framförallt analysen av resultatet ska göras av specialpedagog och logoped, men i den dagliga kontakten med eleverna är läraren den som tidigt kan märka om en elev uppvisar större svårigheter med läs- och skrivinläringen än klasskamraterna och under längre tid.

Referenser

- Abu-Rabia, S & Siegel, L (2002) Reading, syntactic, orthographic, and working memory skills of bilingual Arabic-English speaking Canadian children. *Journal of Psycholinguistic Research* 31(6), 661-678
- Andersson, A-B (1981) Diktamensundersökningen. I: Tingbjörn, G. & Andersson, A-B (red) *Invandrabarnen och tvåspråkigheten*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget
- Axelsson, M (2013) Flerspråkighet och lärande. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I (red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Andra upplagen. Lund Studentlitteratur. 547-579
- Buckwalter, J. & Lo, Y-H. (2002) Emergent biliteracy in Chinese and English. *Journal of Second Language Writing*, 11, 269-293
- Bøyesen, L (2006) Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I: Bjar, L (red) *Det hänger på språket! Lärande och utveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur. 401-427
- Bøyesen, L (2008) Lesing og leseproblemer innen forskjellige ortografier. *Dyslexi*, 4.
- Cline, T & Cozens, B (1999) The analysis of aspects of classroom texts that challenge children when learning to read in their second language: a pilot study. In: *Literacies in Community and School*. NALDIC Occasional Publications Series: Watford, Herts
- Cummins, J & Early, M (2011) *Identity texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. Staffordshire: Trentham Books Limited
- Elbeheri, G, Everatt, J, Reid, G & al Mannai, H (2006) Dyslexia assessment in Arabic. *Journal of Research in Special Education Needs*, 6(3), 115-165
- Everatt, J, Smythe, I, Ocampo, D & Veii, K (2002) Dyslexia Assessment of the Biscrptal Reader. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 32–45
- Ferguson, C. 1959. Diglossia. *Word*, XV, 325-340. Garlén 1988
- Ganuza, N & Hedman, C (2017) The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali-Swedish bilinguals. *Applied Psycholinguistics*
<https://academic.oup.com/applij/advance-article/doi/10.1093/applin/amx010/3860485>
- Gottardo, A (2002) The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 46-70

- Harding, E. (2000) *Spelling errors in non-native speakers*. Unpublished departmental M.A. thesis. Department of Linguistics, Ohio University
- Heath, S (1983) *Ways with words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hedman, C (2009) *Dyslexi på två språk. En multipel fallbeskrivning av spansk-svensktalande ungdomar med läs- och skrivsvårigheter*. Avhandling. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms Universitet
- Hedman, C (2010) Över- och underidentifiering av dyslexi hos tvåspråkiga. *Nordand. Nordisk tidsskrift för andrespråksforskning*, 1(5), 37-68
- Hedman, C (2012) Profiling dyslexia in bilingual adolescents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 14(6), 529-542
- Kabuto, B (2011) *Becoming biliterate. Identity, ideology, and learning to read and write in two languages*. New York: Routledge
- Kenner, C (2004) *Becoming biliterate: Young children learning different writing systems*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books
- Kenner, C. (2015) *Becoming biliterate: How children learn about different writing systems*. I: Laursen, H.P. (red.) *Literacitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Laursen, H (2015) *Biliteracitet och skriftspråkstillägnande. Literacitetspraktiker under de första skolåren* I: Laursen, H (red) *Literacitet och språklig mångfald*. Lund: Studentlitteratur
- Obondo, M (1999) Olika kulturer, olika språksocialisation – konsekvenser för utbildning och social integrering av invandrabarn. I: Axelsson, M (red) *Tvåspråkiga barn och skolframgång – mångfalden som resurs*. Rinkeby språkforskningsinstitut
- The Rose report (2009) *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties*. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families. June 2009
<http://www.interventionsforliteracy.org.uk/assets/Uploads/The-Rose-Report-June-2009.pdf>
- Tvingstedt, A-L, Morgan, E, Salameh, EK & Zetterholm, E (2018) *Flerspråkighet i skolan*. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur

van Kleeck, A (2006) Cultural issues in promoting interactive book sharing in the families of preschoolers. I: van Kleeck, A (ed) *Sharing books and stories to promote language and literacy*. San Diego: Plural Publishing, 179-231

Verhoeven, L (1987) *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht/Holland: Foris Publications

Zetterholm, E (2017) Barn skriver på flera språk. *EDUCARE* 1, 99-117.
<https://www.mau.se/fakulteter-och-omraden/ls/Nyheter-pa-LS/Publikationer/>