

Läspredationer i modersmål och engelska hos
finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och
utan lässvårigheter

Oscar Karlsson

Avhandling pro gradu i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Oscar Karlsson	Årtal 2020
Arbetets titel Läspredationer i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 37
Projekt inom vilket arbetet gjorts Avhandlingen baserar sig på material och data från FRAM-projektet vid Åbo Akademi	
Referat <p>Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka om det framkommer skillnader i läspredationerna i modersmål och engelska hos elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter. Därtill undersöks även om läspredationerna skiljer sig mellan könen och hur skillnaden varierar som en funktion av lässvårigheter. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur varierar skillnaden i läspredationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska? 2. Hur skiljer sig flickor och pojkar i läspredationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter? <p>Denna kvantitativa studie tar del av data som är insamlade för FRAM-projektet hösten 2016 och våren 2017. FRAM-projektet är ett fyraårigt longitudinellt forskningsprojekt som genomfördes vid den specialpedagogiska enheten vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier på Åbo Akademi åren 2016–2019. De statistiska analysmetoderna tvåvägs variansanalys med upprepade mätningar och tvåvägs variansanalys har utförts för att besvara forskningsfrågorna.</p> <p>Resultatet i studien visar att skillnaden mellan elever med lässvårigheter och elever utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne: skillnaden mellan elever med lässvårigheter och elever utan lässvårigheter är större i engelska jämfört med modersmål. Samtidigt visar resultatet att elever med lässvårigheter har lägre prestationer än elever utan lässvårigheter i både modersmål och engelska. Generellt har elever högre vitsord i engelska jämfört med modersmål. Vidare visar resultatet att flickor har högre resultat i både modersmål och engelska och skillnaden mellan könen är större i modersmål. Skillnaden mellan könen i läspredationer i modersmål och engelska är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter. Denna studie bidrar med att belysa en del av de punkter och områden där elever med lässvårigheter kunde vara i behov av mera stöd och hjälp.</p>	
Sökord / indexord Läspredationer, lässvårigheter, modersmål, engelska, L1, L2, ESL, främmandespråk, andraspråk, könsskillnader, reading performance, reading difficulties, mother tongue, native language, first language, foreign language, second language, gender differences	

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	3
1.3 Avhandlingens disposition	4
2 Teori	5
2.1 Läsning som färdighet	5
2.2 Läsning av ett främmandespråk	7
2.3 Lässvårigheter	9
2.4 Lässvårigheter och främmandespråk	12
3 Metod.....	15
3.1 Syfte och forskningsfrågor	15
3.2 FRAM-projektet	15
3.3 Respondenter och genomförandet av undersökningen	16
3.4 Mätinstrument.....	17
3.5 Databearbetning och analys.....	18
3.6 Kvalitetskriterier	19
4 Resultat	21
4.1 Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?	21
4.1.1 Hösten	21
4.1.2 Våren	22
4.2 Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?	23
5 Diskussion	25
5.1 Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?	25
5.2 Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?	27
5.3 Metoddiskussion	28
5.3 Slutsatser.....	29
Litteraturförteckning.....	32

Tabeller

Tabell 1: Deskriptiva värden för gruppen lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter.....16

Tabell 2: Deskriptiva värden för kön, modersmålsvitsord (hösten), engelskavitsord (hösten), modersmålsvitsord (våren), engelskavitsord (våren) och lässvårigheter.....18

Tabell 3: Deskriptiv information om antalet respondenter (N), medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) i modersmål och engelska under hösten.....22

Tabell 4: Deskriptiv information om antalet respondenter (N), medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) under våren.....23

Figurer

Figur 1: Vitsordsmedeltal på hösten i modersmål och engelska för elever med och utan lässvårigheter.....21

Figur 2: Vitsordsmedeltal på våren i modersmål och engelska för elever med och utan lässvårigheter.....22

1 Inledning

I detta kapitel presenteras inledningsvis bakgrund och val av ämne, sedan presenteras studiens syfte och forskningsfrågor och till sist redogörs det för avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Vi lever i en värld av konstant förändring och utveckling. Detta gäller även språk och användningen av dem. Språkets roll och användningen av språk har en stor betydelse för människan i dagens globaliserade världssamhälle, bland annat för att de möjliggör för kommunikation mellan olika kulturer och länder (Helland & Kaasa, 2005). Tack vare de enorma framstegen inom den teknologiska utvecklingen är vi inte längre begränsade till vår direkta närmiljö. I dagens läge har en stor del av världens befolkning tillgång till teknologi som möjliggör för kommunikation med så gott som hela resten av den mänskliga världen. Detta har lett till att behovet och intresset av att behärska flera språk blivit större. Särskilt betydelsen och intresset av de större internationella språken har ökat (Helland & Kaasa, 2005). Till dessa språk hör bland annat engelska, spanska, franska, ryska och kinesiska. Behärskandet av något av dessa språk öppnar upp för möjligheter att interagera och kommunicera med en betydligt större del av världens befolkning.

Det är så gott som omöjligt i dagens läge att undvika kontakt med ett eller flera främmande språk på ett eller annat sätt. Följden av detta är att barn, ungdomar och vuxna allt oftare utsätts för diverse främmande språk. Genom uppkopplade apparater som till exempel telefoner och datorer kommer man oundvikligen förr eller senare i kontakt med ett eller flera främmande internationella språk. Flera dataprogram, applikationer, media, böcker och andra tidskrifter är ofta på främmande språk. Största delen av hela internet och en stor del av näthandeln är på något främmande språk. Det är så gott som nödvändigt i dagens läge att behärska ett främmande språk som till exempel engelska, för att klara sig i både den digitala och den allt mera internationella, verkliga världen.

Man bör skilja på begreppen främmande språk och *främmandespråk*. Ett främmande språk syftar på ett språk som är främmande för en individ, medan främmandespråk är

ett läroämne. Sanromán (2020) skriver att *främmandespråk* är ett språk som inte är ens modersmål och som lärs i en miljö där det inte hör naturligt hemma. Undervisningen av främmandespråk blir allt vanligare i lägre årskurser. Enligt Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) är ett av målen att lära elever att värdesätta olika språk och att främja två- och flerspråkighet. Engelska som främmandespråk börjar undervisas i årskurs 3 i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014). Många elever har i en mycket tidig ålder kommit i kontakt med främmande språk och lärt sig vissa grunder i dessa. I planeringen av undervisningen för främmande språk ska den kunskap som elever inhämtat genom det informella lärandet som sker på fritiden beaktas (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det ter sig väldigt osannolikt att undervisningen i språk skulle minska inom en snar framtid, utan snarare är sannolikheten stor att undervisningen istället kommer att öka. En förändring gällande hur undervisningen sker och genomförs är dock mycket sannolik och att förvänta.

De flesta elever har en normal språkinläring och utveckling av de språkliga färdigheterna, medan en del elever har brister och svårigheter med dessa. Orsakerna till bristerna och svårigheterna i språkinläringen och utvecklingen av de språkliga färdigheterna kan vara flera och bero på både ärftliga och icke-ärftliga faktorer (Botsas & Padeliadu, 2003). De flesta av dessa brister och svårigheter kan oftast definieras och förklaras som någon form av läs- och skrivsvårigheter. I denna avhandling fokuseras det enbart på lässvårigheter. Den allmänna förekomsten av lässvårigheter rör sig mellan 1–15 % beroende på kriterierna för vad som klassificeras och definieras som lässvårigheter (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010; Cutting m.fl., 2013; Keenan m.fl., 2014).

Tidigare forskning visar att elever med lässvårigheter i regel presterar sämre i läsning än elever utan lässvårigheter på grund av diverse ärftliga och icke-ärftliga faktorer (Fletcher m.fl., 2006; Snowling, 2000, Jeffries & Everatt, 2004; Sáfar & Kormos, 2008; Juffs & Harrington, 2011; Botsas & Padeliadu, 2003). Det har också visat sig att elever med lässvårigheter har större svårigheter med främmande språk än med sitt modersmål (Gewa, 2006; Farukh & Vulchanova, 2015; Helland & Kaasa, 2005). Flickor har konsekvent visats klara sig bättre i läsning än pojkar (Logan & Johnston, 2010). Flickor har också överlag en bättre attityd till läsning än pojkar (Mucherah &

Yoder, 2008) och läser mera än pojkar (Logan & Johnston, 2009). Elever med positiva attityder till läsning har visats ha högre läsprestanda än elever med negativa attityder till läsning (Mullis m.fl., 2007; Mucherah & Yoder, 2008). Ingen av dessa studier som hänvisats till inkluderar finska elever, så hur är situationen bland elever med och utan lässvårigheter i Svenskfinland? Hur presterar finlandssvenska elever med och utan lässvårigheter i läsning på modersmål och engelska? Finns det skillnader i läsprestationer mellan flickor och pojkar? Hur påverkar lässvårigheter läsprestationerna i modersmål och engelska?

I denna avhandling undersöker jag om det framkommer skillnader i läsprestationerna i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter. Därtill undersöker jag om läsprestationerna skiljer sig mellan könen och hur skillnaden varierar som en funktion av lässvårigheter. Orsakerna till valet av ämne är att jag anser att forskning som berör språkliga förmågor, så som läsning och skrivning, ständigt är aktuellt i och med språkets stora betydelse och roll för människan. Enligt mig är det viktigt att undersöka läsning och andra läroämnen för att konstant kunna utveckla och förbättra undervisningen i skolorna. Mig veterligen har det inte undersökts om det framkommer skillnader i läsprestationer i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter. Med denna studie önskar jag kunna bidra med något som främjar lärare och elever i Svenskfinland. Denna studie är en del av FRAM-projektet som drivs av Åbo Akademi.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka om det framkommer skillnader i läsprestationerna i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter.

För att besvara syftet har följande två forskningsfrågor utformats:

1. Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?
2. Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?

1.3 Avhandlingens disposition

Denna avhandling är indelad i fem kapitel. I det första kapitlet beskrivs inledningsvis bakgrunden till valet av tema, sedan presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor. I det andra kapitlet görs en grundligare genomgång av teori och tidigare forskning inom ämnet för denna avhandling. I det tredje kapitlet presenteras inledningsvis studiens syfte och forskningsfrågor. Även FRAM-projektet, respondenter och genomförandet av undersökningen, mätinstrument, databearbetning och analys samt kvalitetskriterier presenteras i det tredje kapitlet. I kapitel fyra besvaras forskningsfrågorna. I det femte kapitlet diskuteras resultatet, metoden och avslutningsvis presenteras slutsatserna.

2 Teori

I detta kapitel presenteras teori och tidigare forskning inom ämnet för avhandlingen. Inledningsvis beskrivs läsning som färdighet och läsning av ett främmandespråk. Därefter beskrivs lässvårigheter och avslutningsvis lässvårigheter och främmandespråk.

2.1 Läsning som färdighet

Läsning är inte en medfödd och biologiskt given färdighet, utan det är en komplex och långsamt lärd färdighet som kräver övning, motivation och integrering av flera visuella, språkliga, kognitiva och uppmärksamhetskrävande processer (Norton, Beach & Gabrieli, 2014; Kwok, Cuetos, Avdyli & Ellis, 2017). De kognitiva faktorer som anses vara viktiga för framgång inom läsning är intelligens, språkinlärningsförmåga, arbetsminneskapacitet och kapaciteten för det fonologiska korttidsminnet (Juffs & Harrington, 2011). Läsning är en färdighet som består av två komponenter: ordavkodning och språklig förståelse (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). För en god läsfärdighet krävs att dessa båda moment fungerar väl. Ordavkodning innebär att man kan identifiera skrivna ord, medan språklig förståelse innebär resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden, innebörden och betydelsen av ord (Høien & Lundberg, 2013). Enligt Elbro (2004) har begreppet *läsning* vida ramar och används i dagligt tal som berör många olika aktiviteter. Elbro (2004, s. 26) skriver att ”läsning innebär att uppfatta innehållet av skrivna eller tryckta texter i det att man återskapar ett föreställningsinnehåll, en identifiering av textens ord och en förhandskunskap om textens begreppsvärld”. För ordläsning krävs en kombination av olika kognitiva bearbetningsprocesser: ortografisk bearbetning (igenkänning av bokstäver), fonologisk bearbetning (förvandling av bokstäver till ljud och bokstavskombinationer till stavelser), åtkomst till semantisk och syntaktisk information och slutligen morfologisk bearbetning för att förstå ord med suffix och prefix (Kormos, 2016, s. 9). Läsning på ordnivå innebär inte bara att man samlar in eller hämtar den korrekta fonologiska formen av ordet som läses, utan det kräver också att läsaren förstår ordets lämpliga betydelse (Hoover & Gough, 1990).

Det finns två modeller som ofta används inom det vetenskapliga fältet för att förklara hur läsning sker. En av de mest inflytelserika modellerna är den så kallade ”The Simple

View of Reading” av Gough och Tunmer (1986). De grundläggande principerna för modellen är att de två viktigaste faktorerna för en god läsning är allmänna språkkunskaper och en korrekt och flytande läsförmåga på ordnivå. Dessa två komponenter i läsning bidrar till läsprestanda oberoende av varandra. Av denna modell härleds ekvationen $R = D \times L$ (reading = decoding x linguistic comprehension), som på svenska kan översättas till ”läsning = avkodning x språklig förståelse”. Dessa två färdigheter utvecklas vanligtvis hand i hand. (Gough & Tunmer, 1986.)

Den andra inflytelserika modellen som används för att förklara hur läsning sker är dual-route-modellen av Coltheart (1978). Enligt dual-route-modellen finns det två vägar, eller två sätt, som ord kan igenkännas, processeras och läsas på: via den sublexikala vägen eller den lexikala vägen. Den sublexikala vägen utgår från att skrivna ord avkodas genom analys av bokstavsföljder. Läsaren får på så sätt åtkomst till betydelsen av ord genom att konvertera bokstäver till ljud (grafem till fonem) och sedan sätta samman ljuden (fonem till morfem) för att forma den fonologiska (fullt uttalade) formen av ordet. Denna ortografiska-fonologiska omvandling kan ske både på bokstavs- och stavelsenivå. Den sublexikala vägen beskriver en läsningsprocess som sker genom identifiering av den visuella formen för bekanta vanliga ord och nonsensord. Det andra sättet, den lexikala vägen, kringgår den fonologiska analysen. Enligt den lexikala vägen uppfattar läsaren den visuella formen av ett ord som en hel enhet och känner igen ordformen utan att behöva analysera den i segment. Den visuellt identifierade ordformen hämtas från det visuella lexikonet och kopplas samman med relevant semantisk information. Slutligen aktiveras den fonologiska ordformen i det fonologiska utgångslexikonet. (Coltheart, 1978.)

Genom avkodning sker igenkännande av orden, vilket är unikt för läsning. *Avkodning* innebär att man känner igen uttalet, betydelsen och de grammatiska egenskaperna av ett ord (Høien & Lundberg, 2013). Ett avkodat ord kan man både uttala och förstå betydelsen av (Elbro, 2004). Snowling och Hulme (2011) definierar *avkodning* som processen att översätta tryckt text till uttalade ord eller enheter. Melby-Lervåg och Lervåg (2014) skriver att *läsflyt* kan ses som en del av avkodningsprocessen och avser graden av automatisering av avkodningen. En läsare med läsflyt kan läsa muntligt med snabbhet, noggrannhet och korrekt uttryck (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Gough och Tunmer (1986) beskriver *läs- och språkförståelse* som förmågan att tillskriva ord semantiska betydelser. Elbro (2004) skriver att *läs- och språkförståelse* innebär alla de komponenter som leder till att man kan återskapa ett föreställningsinnehåll med utgångspunkt i uppfattade ord. Läs- och språkförståelse är inte endast kännedom om meningsuppbyggnad, utan till den hör även språkliga bilder, kännedom om textens värld och underförstådda betydelser med mera (Elbro, 2004). För att läsaren ska kunna bearbeta och tolka informationsinnehållet i texter krävs även en del bakgrundskunskap (Kintsch, 1998). Botsas och Padeliadu (2003) skriver att användningen av olika metakognitiva strategier och planering också har kopplats till god läsförståelse och att läsare som använder sig av dessa har visats vara bättre på att bemästra läsförståelse. Därtill har skickliga läsare visats ha en välutvecklad repertoar av strategier som de kan använda, anpassa och tillämpa för att förstå texter (Botsas & Padeliadu, 2003).

Det finns en koppling mellan läsförmåga och attityd till läsning (Logan & Johnston, 2009). Elever med positiva attityder till läsning har högre läsprestanda än elever med negativa attityder till läsning (Mullis m.fl., 2007; Mucherah & Yoder, 2008). Flickor har överlag en mera positiv attityd till läsning och läser mera än pojkar (Logan & Johnston, 2009; Mucherah & Yoder, 2008). Logan och Johnston (2010) skriver att flickor konsekvent klarar sig bättre än pojkar i läsning i olika nationella och internationella test och att pojkar ofta är överrepresenterade i skalans nedre ända. Könsskillnaderna i läsning fortsätter in i tonåren visar en studie av Chiu och McBride-Chang (2006), där läskunskaper hos 15-åriga ungdomar från 43 olika länder undersöktes. I undersökningen hade flickor bättre resultat än pojkar i alla länder (Chiu & McBride-Chang, 2006). Orsakerna till dessa könsskillnader är inte riktigt klara och skillnaderna framkommer oberoende av språkens ortografi (Logan & Johnston, 2010; Chiu & McBride-Chang, 2006).

2.2 Läsning av ett främmandespråk

Sanromán (2020) definierar *främmandespråk* som ett språk som inte är ens modersmål och som lärs i en miljö där det inte hör naturligt hemma. Enligt Sanromán (2020) bör det noteras att även om en del forskare gör en åtskillnad mellan *främmandespråk* och *andraspråk*, så är det mycket vanligt att använda begreppen synonymt. Forskare som gör en åtskillnad mellan begreppen anser att skillnaden är att ett *andraspråk* lärs i en

miljö där det specifika språket normalt används (Sanromán, 2020). I denna studie används termen *främmandespråk*, eftersom engelska inte är ett officiellt språk i Finland.

Enligt Miller-Guron och Lindberg (2000) finns det ett allmänt antagande om att vår läsförmåga är starkare på det språk vi bäst känner till. Detta innebär att läsförmågan är bättre och mer automatiserad hos en läsare som läser en text på sitt modersmål än då läsaren läser en text skriven på ett främmandespråk (Miller-Guron & Lundberg, 2000). Melby-Lervåg och Lervåg (2014) skriver att läsning av främmandespråk är mycket lik läsning av modersmål, men den lexikala framställningsförmågan i främmandespråk är ofta mindre utvecklad. De subtila underliggande processerna som sker vid läsning av främmandespråk är ofta mindre automatiserade än vid läsning av modersmål (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

Det finns bevis för en stark relation mellan färdigheter i modersmål och främmandespråk. Dufva och Voeten (1999) fann till exempel att ordavkodningen och det fonologiska korttidsminnet i modersmål redogjorde för betydande variationer i ordförrådet och färdigheterna i läsförståelse i främmandespråk hos finska grundskoleelever. Van Gelderen m.fl. (2004) observerade också en stark koppling i läsförståelseförmågan mellan modersmål och främmandespråk: elever med goda kunskaper i modersmål klarade sig bättre i främmandespråk. Enligt Sparks (2012) kan samband mellan underliggande kognitiva förmågor och färdigheter i modersmål påverka läsningen av främmandespråk.

Kormos (2016, s. 55) skriver att grundläggande kognitiva förmågor kan påverka inläringen av främmandespråk. Dessa grundläggande kognitiva förmågor är också nödvändiga för att lära sig sitt modersmål. Det fonologiska korttidsminnet medverkar till inläringen av nya ord i både modersmål och främmandespråk. Därtill spelar det fonologiska korttidsminnet också en viktig roll i avkodningen av ljudsekvenser och med att associera ljudsekvenserna med ord och deras betydelser. Denna funktion är avgörande för att lära sig läsa och stava på både modersmål och främmandespråk. Grammatisk känslighet och induktiv språkinlärningsförmåga spelar båda en viktig roll i förvärvande av syntax och morfologi genom att hjälpa elever att upptäcka mönster och regelbundenheter i både modersmål och främmandespråk. Centrala exekutiva funktioner hjälper att reglera uppmärksamheten på relevanta språkliga funktioner och

med att upprätthålla språkstycken i korttidsminnet för vidare bearbetning. Centrala exekutiva funktioner bidrar också med att avvärja irrelevant stimulus och automatiska responsmönster, som kan uppkomma vid inläring av modersmål och främmandespråk. (Kormos, 2016, s. 55.)

Ortografi betyder läran om ordens rätta stavning och den kan variera mellan språk (Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008). Ortografen i det engelska språket anses vara relativt opak (Kwok, Cuetos, Avdyli & Ellis, 2017) och mycket oregelbunden (Elley, 1992). När ett språk har opak ortografi betyder det enligt Åsberg m.fl. (2008) att förhållandet mellan de skriftliga och talade ordformerna (grafem och fonem) inte alltid är rättfram och tydlig. De flesta språk är dock betydligt mer transparenta och regelbundna än det engelska språket, vilket betyder att korrespondensen mellan grafem och fonem är betydligt mera konsekvent och tydlig (Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008). Språk som till exempel finska, spanska, italienska och portugisiska har transparent och regelbunden ortografi (Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008; Elley, 1992). Språk som svenska, norska, isländska, tyska, holländska och grekiska har relativt transparent och regelbunden ortografi (Elley, 1992). Svenska har en mer transparent och regelbunden ortografi än det engelska språket, vilket kan göra inläringen och läsningen av svenska lättare än engelska (Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008.) Kwok m.fl. (2017) skriver att det engelska språket innehåller ett stort antal undantagsregler och oregelbundna ord, som används frekvent i vardagligt språkbruk. Med tanke på det engelska språkets inkonsekventa natur så är det nödvändigt att vara kapabel av att identifiera bokstavsföljder och att återkalla uttalet från det lexikala minnet. På grund av alla dessa faktorer kan inläringen och läsningen av engelska vara svårare och mera krävande än inläringen och läsningen av mera transparenta språk. (Kwok, Cuetos, Avdyli & Ellis, 2017.)

2.3 Lässvårigheter

Det finns allmänna och specifika lässvårigheter. Allmänna lässvårigheter hör under allmänna inläringssvårigheter och specifika lässvårigheter hör under specifika inläringssvårigheter. Både allmänna och specifika inläringssvårigheter kallas ofta synonymt för inläringssvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. I denna studie benämns både allmänna och specifika lässvårigheter för lässvårigheter, förutom i hela

teorikapitlet där det redogörs för väsentliga skillnader mellan allmänna och specifika lässvårigheter.

Den allmänna förekomsten av lässvårigheter rör sig mellan 1–15 % beroende på kriterierna för vad som klassificeras och definieras som lässvårigheter (Clarke, Snowling, Truelove & Hulme, 2010; Cutting m.fl., 2013; Keenan m.fl., 2014). Sparks och Ganschow (1993) hävdar att den största skillnaden mellan elever med allmänna lässvårigheter och elever med specifika lässvårigheter ligger i graden av svårigheter de upplever med den fonologiska bearbetningen. Elever med specifika lässvårigheter presterar i regel sämre i läsning än elever med allmänna lässvårigheter (Sparks & Ganschow, 1993). Med allmänna lässvårigheter menas enligt Botsas och Padeliadu (2003) svårigheter med läsning som beror på icke-biologiska eller icke-ärfvliga faktorer, såsom bristfällig undervisning, omgivning, för lite övning och språklig stimulans eller på grund av ett annat modersmål. Andra faktorer som hör till allmänna lässvårigheter är bland annat motivationsbrist, bristfälliga strategier för läsning och målsättning eller bristfällig planering och användning av kognitiva och metakognitiva strategier som har med läsning att göra (Botsas & Padeliadu, 2003). Kognitiva strategier beskrivs av Dermitzaki och Paraskeva (2008) som olika repetitions-, utarbetnings- och organiseringsstrategier, som till exempel att analysera och kombinera olika aktiviteter som berör läsning och skilja mellan viktig och trivial information. Dessa strategier möjliggör och underlättar för läsaren att göra framsteg och förvärva kunskap. Metakognitiva strategier möjliggör för strategisk användning av kunskap, för medveten observation och utvärdering av ens prestationer. Elever med allmänna lässvårigheter har ofta brister i dessa förmågor och strategier. Utöver det saknar elever med allmänna lässvårigheter ofta förmågan att anpassa och reglera läsningen efter behov i olika situationer. (Dermitzaki & Paraskeva, 2008.)

Specifika lässvårigheter definieras enligt *ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - Tenth Revision)* som en specifik utvecklingsstörning av inlärningsfärdighet. Kännetecknen för specifik lässvårighet är en specifik och klart försämrad utveckling av läsförmågan som kan bero på annat än mental ålder, synproblem, omgivning eller bristande skolgång. Faktorer som kan påverkas är bland annat läsförståelse, igenkännandet av ord och högläsning. Specifika lässvårigheter är ofta kopplade till svårigheter med stavningen

och med störningar i tal- och språkutvecklingen. Specifika lässtörningar kan vara ihållande genom livet även om läsförmågan förbättrats. (Socialstyrelsen, 2019.)

Ett antal studier visar på att individer med specifika lässvårigheter uppvisar nedsatt fonologisk medvetenhet (Fletcher m.fl., 2006; Snowling, 2000). Elever med specifika inlärningssvårigheter, med eller utan diagnos, har vanligtvis en mindre arbetsminneskapacitet och ett kortare fonologiskt korttidsminne än elever utan specifika inlärningssvårigheter (Jeffries & Everatt, 2004; Sáfár & Kormos, 2008; Juffs & Harrington, 2011; Kormos, 2016, s. 49). Vid läsning och inläring av ett språk har arbetsminneskapaciteten och det fonologiska korttidsminnet en betydande roll (Sáfár & Kormos, 2008). Elever med specifika inlärningssvårigheter uppvisar ofta problem med långvarig uppmärksamhetsförmåga och uppmärksamhetskontroll, vilket kan leda till svårigheter med läsning (Snowling, 2008).

Høien och Lundberg (2013) definierar *dyslexi* som en specifik svårighet och störning i vissa viktiga språkliga funktioner. Dessa viktiga språkliga funktioner möjliggör för att utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Dyslexi är en ihållande störning och är i regel ärftligt, därmed kan dyslexi definieras och ses som en specifik lässvårighet. Fastän alla lässvårigheter inte kan klassas som dyslexi, används termerna ideligen synonymt även om de inte betyder samma sak. Dyslexi betyder svårigheter med skrivna ord, eller svårighet med orden. Termen dyslexi härstammar från två grekiska ord, varav den första delen av ordet "dys" betyder svårighet och den andra delen "lexia" betyder ord. Dyslexi kan kännetecknas av svårigheter i att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning och framkommer genom till exempel en bristande rättskrivning. Andra kännetecken för dyslexi är svårigheter med att gestalta och behandla fonologisk information, vilket bland annat kan ta sig uttryck i långsam läsning och skrivning. På grund av detta kan dyslektiker ha svårt med att förstå vad de har läst. Andra vanliga svårigheter hos dyslektiker är till exempel svårigheter att lägga nya saker på minnet, att lära sig dem och att uttala ord och meningar tydligt. Det är vanligt att dyslektiker på grund av sina svårigheter inte läser så mycket, vilket kan leda till minskade allmänna kunskaper och ett minskat ordförråd (Høien & Lundberg, 2013.)

Norton, Beach och Gabrieli (2014) skriver att dyslexi är en av de vanligaste specifika inlärningssvårigheterna och berör 5–12 % av alla barn. Trots det känner man inte med säkerhet till vad som orsakar dyslexi, men några potentiella orsaker har identifierats. Den vanligaste förklaringen är att dyslexi beror på svagheter i den fonologiska medvetenheten för talat språk. Barn måste först bli medvetna om ordets fonologiska struktur, för att sedan kunna koppla ljudenheter till motsvarande bokstäver. Barn med dyslexi kan ha en tendens att läsa betydligt mindre än andra jämnåriga barn, vilket kan leda till andra problem såsom ett litet ordförråd och svagheter i språkförståelse. (Norton, Beach & Gabrieli, 2014.)

Det har visat sig förekomma könsskillnader mellan pojkar och flickor vad gäller lässvårigheter. Lässvårigheter är vanligare bland pojkar än bland flickor (Quinn & Wagner, 2015; Wheldall & Limbrick, 2010; Hawke, Olson, Willcut, Wadsworth & DeFries, 2009; Clements m.fl., 2006). Storleken på skillnaderna av lässvårigheter och orsaken till dessa skillnader mellan könen diskuteras ännu bland forskare (Quinn & Wagner, 2015). Enligt Hawke m.fl. (2009) framkommer det större varians i läsprestationerna bland pojkar än bland flickor. Machin och Pekkarinen (2008) rapporterar om könsskillnader i PISA undersökningen, där det framkom att pojkar dominerade den lägre distributionen för läsning (lägsta 5 %). Forskare har identifierat både biologiska, omgivnings betingade och genetiska orsaker bakom könsskillnaderna och evidens pekar på skillnader i cerebral lateralitet mellan pojkar och flickor: vid läsning dominerar den vänstra hjärnhalvan mera hos pojkar, medan den högra hjärnhalvan är mera dominant hos flickor (Clements m.fl., 2006). Skillnader i läsmotivationen kan också ha en koppling till skillnaderna i läsprestationerna mellan könen (Mucherah & Yoder, 2008).

2.4 Lässvårigheter och främmandespråk

Läsning som färdighet kräver intelligens, språkinlärningsförmåga, kognitiva- och metakognitiva strategier och kognitiva förmågor såsom arbetsminneskapacitet och fonologiskt korttidsminne (Norton, Beach & Gabrieli, 2014; Kwok, Cuetos, Avdyli & Ellis, 2017; Juffs & Harrington, 2011). Dessa kognitiva förmågor är nödvändiga för inläring och läsning av både modersmål och främmandespråk (Kormos, 2016, s. 55). Elever med specifika lässvårigheter har vanligtvis nedsatt arbetsminneskapacitet och ett kortare fonologiskt korttidsminne (Jeffries & Everatt, 2004; Sáfar & Kormos, 2008;

Juffs & Harrington, 2011; Kormos, 2016, s. 49), medan bakomliggande orsaker för allmänna lässvårigheter härrör från icke-biologiska faktorer som till exempel ett annat modersmål, bristfälliga strategier för läsning och målsättning, bristfällig planering och användning av kognitiva och metakognitiva strategier som har med läsning att göra (Botsas & Padelia, 2003).

Inläring och läsning av främmandespråk är mera utmanande än inläring och läsning av modersmål för elever med lässvårigheter (Farukh & Vulchanova, 2015). Helland och Kaasa (2005) rapporterar att norska elever i årskurs 6–7 med specifika lässvårigheter presterade sämre i uppgifter i engelska som främmandespråk än elever utan specifika lässvårigheter. I Norge har det tidvis nämnts i kliniska rapporter att i synnerhet engelska som främmandespråk är utmanande för elever med specifika lässvårigheter (Helland & Kaasa, 2005). Borodkin och Faust (2014) lyfter fram två typer av läsare med lässvårigheter i främmandespråk: de som har svårigheter i både modersmål och främmandespråk och de som endast har svårigheter i främmandespråk, av vilka dessa båda typer av läsare upplever svårigheter med den fonologiska bearbetningen i modersmål. Enligt Geva (2000) kan lässvårigheter i främmandespråk bero på en långsam och svag avkodningsförmåga, på brister i förmågan att aktivera och använda ens befintliga lexikon och på långsamma och bristande morfologisksyntaktiska kunskaper. Kunskaper i modersmål korrelerar ofta med kunskaper i främmandespråk och elever som uppvisar lässvårigheter i modersmål eller brister i kognitiva förmågor har ofta svårare med främmandespråk (Gewa, 2006). Lässvårigheter påverkar inläringen, förvärvandet av muntliga färdigheter och läsfärdigheter i både modersmål och främmandespråk (Kormos, 2016, s. 47). Ganschow, Sparks och Schmeider (1995) hävdar att de svårigheter som elever upplever i främmandespråk är bland annat en följd av brister och svårigheter i modersmål. Oberoende av språkets ortografi uppvisar elever med lässvårigheter i modersmål också svårigheter i främmandespråk (Gewa, 2006). Borodkin och Fausts (2014) skriver att inläringen av främmandespråk kan vara mer känsligt än inläringen av modersmål för subtila fonologiska svårigheter, eftersom det innebär flera olika faktorer som skapar en större börda för det fonologiska systemet.

Emellertid rapporterar Tainturier, Roberts och Leek (2011) om att ordförståelse och lexikala beslut hos dyslektiker var lika exakta på ett språk med transparent ortografi

som på ett språk med opak ortograf, vilket kan antyda på att läsarna utvecklar ett ”synförråd”, eller ett visuellt lexikon, genom läsupplevelse oavsett språkets ortografiska transparens. Miller-Guron och Lundberg (2000) skriver att ett antal engelskalärare i Sverige har rapporterat om exceptionella fall där elever med dyslexi föredrar läsning på engelska över svenska. Eleverna med dyslexi presterar konsekvent bättre i engelska än i svenska och uppnådde högre vitsord på engelska. Detta fenomen kallas för *DPER (Dyslexic Preference for English Reading)*. I en studie som utfördes av Miller-Guron och Lundberg (2000) presterade elever med dyslexi bättre i engelska än på svenska. Resultaten kan delvis tänkas förklaras av en alternativ lässtrategi och det är också möjligt att en positiv tidig upplevelse av det engelska språket skulle kunna motivera och bidra med en större beredskap att närma sig engelska texter än svenska texter. (Miller-Guron & Lundberg, 2000.)

3 Metod

Detta kapitel inleds med en precisering av studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter beskrivs forskningsprojektet FRAM, respondenterna och genomförandet av undersökningen, mätinstrument och databearbetning och analys. Slutligen redogörs för kvalitetskriterier.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka om det framkommer skillnader i läsprestationerna i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter.

För att besvara syftet har följande två forskningsfrågor utformats:

1. Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?
2. Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?

3.2 FRAM-projektet

Denna avhandling grundar sig på data som samlats in i samband med forskningsprojektet FRAM (Ungdomars välbefinnande och kunskap i framtidens samhälle). FRAM-projektet är ett fyraårigt longitudinellt forskningsprojekt som genomfördes vid den specialpedagogiska enheten vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier på Åbo Akademi åren 2016–2019. I projektet medverkar också Regionförvaltningsverkets svenska enhet för bildningsväsendet, Utbildningsstyrelsen, Föregångarna och en extern expertgrupp, men främst bedrivs projektet av forskare inom specialpedagogik vid Åbo Akademi. Syftet med FRAM-projektet är främst att undersöka sambandet mellan välbefinnande och kunskap samt hur detta kan påverka akademiskt utfall hos finlandssvenska ungdomar från årskurs 7 till andra stadiet. Data samlades in hösten 2016, våren 2017, hösten 2018 och våren 2019. I denna undersökning används data som samlats in hösten 2016 och våren 2017.

3.3 Respondenter och genomförandet av undersökningen

I FRAM-projektet har sammanlagt 1079 elever från fem olika finlandssvenska skolor deltagit. Av dessa skolor är två belägna i huvudstadsregionen, två i Österbotten och en i Östra Nyland. Könsfördelningen är relativt jämn eftersom deltagarna består av 525 pojkar (48,7 %) och 554 flickor (51,3 %). Från årskurs 7 deltog 583 elever (54,0 %) och från årskurs 9 deltog 496 elever (46,0 %). Data samlades in med hjälp av elektroniska enkäter som respondenterna besvarade under skoltid. Datainsamlingen utfördes av forskningsassistenter. Samtliga respondenter har frivilligt deltagit, medvetna om deras anonymitet och med deras vårdnadshavares samtycke i studien. Respondenterna har haft möjlighet att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. Resultatet från studien behandlas konfidentiellt.

För genomförandet av denna studie har samtliga respondenter delats in i två grupper: en grupp med lässvårigheter och en grupp utan lässvårigheter. Gruppindelningen har skett på basis av respondenternas resultat i läsförståelseproven som ingår i testmaterialet *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005). En grundligare genomgång av läsförståelseproven presenteras senare i detta kapitel. Av samtliga 1079 respondenter konstaterades 236 respondenter (21,9 %), som hade de lägsta poängen i läsförståelseproven (lägsta kvartilen), tillhöra gruppen som har lässvårigheter. 743 respondenter (68,9 %) hade högre poäng än den lägsta kvartilen i läsförståelseproven och konstaterades tillhöra gruppen som inte har lässvårigheter. Bortfallet bestod av 100 (9,3 %) respondenter. I tabellen nedanför (Tabell 1) framkommer deskriptiva värden gällande gruppindelningen.

Tabell 1

Deskriptiva värden för gruppen lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter

Grupp	N	Procent %
Lässvårigheter	236	21,9 %
Utan lässvårigheter	743	68,9 %
Bortfall	100	9,3 %
Totalt	1079	100 %

3.4 Mätinstrument

I denna studie ingår totalt två stycken mätinstrument: vitsord och läsförståelse. Till följande beskrivs dessa två mätinstrument.

Vitsord

Respondenternas vitsord i modersmål och engelska används som ett mätinstrument i denna studie. Vitsorden i modersmål och engelska som används i denna studie har hämtats rakt från respondenternas skolor under hösten 2016 och våren 2017. Vitsorden kan variera mellan fyra och tio. Vitsorden för de respondenter som läser enligt anpassad lärokurs har blivit omkodade till vitsordet fyra, för att de skall vara jämförbara med de övriga respondenternas vitsord.

Läsförståelse

De diagnostiserande läsförståelsetesten som ingår i testmaterialet *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) har använts för att gruppera respondenterna i två grupper. Grupperingen gjordes på basis av deras resultat i läsförståelsetesten. Testmaterialet *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) mäter läs- och skrivfärdigheter hos elever i årskurs 7–9, men lämpar sig också för elever som går i gymnasiet. Resultatet ger en bild av elevens grundläggande färdigheter i läsning och skrivning. I FRAM-projektet utförde respondenterna versionen av testmaterialet som utkom 2008 och är normerad för finlandssvenska förhållanden. Läsförståelsetestet som ingår i *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) består av tre olika versioner (*läsförståelse I, II och III*) som skiljer sig i svårighetsgrad.

Respondenterna i årskurs 7 utförde testet *läsförståelse I*. Testet består av två moment: först läser respondenten tyst en text och väljer sedan den rubrik som passar bäst till texten; i det andra momentet tar respondenten ställning till olika påståenden som är kopplade till olika texter. Respondenten har 35 minuter på sig att utföra testet och det maximala antalet poäng för båda momenten är tillsammans 36 poäng. Respondenterna i årskurs 9 utförde testet *läsförståelse III*. Det skiljer sig från läsförståelse I på så vis att det har individuell tidtagning. Respondenten har 50 minuter på sig att utföra testet och det maximala antalet poäng för båda momenten är tillsammans 20 poäng.

3.5 Databearbetning och analys

För bearbetning av data och genomförandet av statistiska analyser har statistikprogrammet *IBM SPSS Statistics* (version 26) använts. Inledningsvis analyserades data för att se om variablerna var normalfördelade. Data som har en snedhet och toppighet mellan -1 och 1 räknas som normalfördelat (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2010). Alla variabler uppfyller kriterierna för att vara normalfördelade förutom variabeln *engelskavitsord (hösten)*, som har en toppighet på 1,024 och variabeln *lässvårigheter*, som har en snedhet på 1,214. I detta fall är båda variablerna så nära att fylla kriterierna för att vara normalfördelade att de bra går att inkludera dem i analyserna. I Tabell 2 presenteras deskriptiva värden för kön, modersmålsvitsord (hösten), engelskavitsord (hösten), modersmålsvitsord (våren), engelskavitsord (våren) och lässvårigheter. Bortfallet varierade mellan 8,3–11,4 %.

Tabell 2

Deskriptiva värden för kön, modersmålsvitsord (hösten), engelskavitsord (hösten), modersmålsvitsord (våren), engelskavitsord (våren) och lässvårigheter

Variabel	N	M (SD)	Snedhet	Toppighet	Antal bortfall (%)
Kön	1079				
Modersmålsvitsord (hösten)	986	7,88 (1,14)	-0,607	0,516	93 (10,60)
Engelskavitsord (hösten)	963	8,06 (1,26)	-0,906	1,024	116 (8,30)
Modersmålsvitsord (våren)	992	7,89 (1,20)	-0,500	0,102	87 (11,40)
Engelskavitsord (våren)	969	8,06 (1,28)	-0,879	0,790	110 (8,80)
Lässvårigheter	979		1,213	-0,531	100 (9,79)

För att svara på den första forskningsfrågan *Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?* har två stycken tvåvägs variansanalyser med upprepade mätningar (*Mixed ANOVA*) använts som

analysmetod. ANOVA står för ”*Analysis of variance*” som på svenska betyder *variansanalys*. I det här fallet användes analysmetoden för att undersöka hur skillnaden varierar i läsprestationer hos elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska. För att svara på den andra forskningsfrågan *Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?* har fyra stycken tvåvägs variansanalyser (*Two-way ANOVA*) använts som analysmetod. För att beskriva effektstorleken av resultatet i analyserna används Partial eta squared (η_p^2). Partial eta squared (η_p^2) används ofta för att beskriva effektstorleken i variansanalyser och kan tolkas på följande sätt: 0,01 anses vara en svag effekt, 0,06 en moderat effekt och 0,14 en stark effekt (Huck, 2012, s. 339).

3.6 Kvalitetskriterier

Reliabilitet

Reliabilitet beskriver graden av tillförlitlighet en studie har. Om resultatet i en studie stämmer ihop med verkligheten utan att slumpfel har påverkat resultatet har resultaten en hög reliabilitet. Ett vanligt och praktiskt sätt att mäta reliabiliteten är genom Cronbach’s Alpha, som visar hur bra genomsnittliga samvariationen är mellan olika variabler avsedda att mäta samma sak. För att reliabiliteten ska anses vara godtagbar ska Cronbach’s Alpha ligga över 0,7. (Lantz, 2014, s. 40–42.)

Reliabiliteten för delproven i *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) har mätts med Cronbach’s Alpha. Alphavärdet för *läsförståelse I* mättes till $\alpha = 0,76$, och för *läsförståelse III* $\alpha = 0,72$. Läsförståelsetesten kan därmed konstateras vara reliabla. Elevernas vitsord i modersmål och engelska är inte självrapporterade, utan de har hämtats direkt från deras skolor vilket innebär att de är reliabla.

Validitet

Validitet beskriver graden av giltighet och trovärdighet en studie har och hur väl man lyckats mäta det man avsett mäta i studien. Hög validitet uppstår när en studie har planerats väl, när rätt metod valts och stora fel undvikits under processen. Låg validitet innebär att man gjort något systematiskt fel under processen och att resultaten inte stämmer ihop med verkligheten. (Lantz, 2014, s. 40–44.)

Eftersom datainsamlingen utfördes av forskningsassistenter inom FRAM-projektet med hjälp av elektroniska enkäter, har jag inte kunnat påverka varken insamlingen av data eller själva datamaterialet, vilket ökar studiens trovärdighet. En nackdel med detta är däremot att jag inte kan garantera att datainsamlingen utförts korrekt, eftersom jag inte varit närvarande vid insamlingen av data.

Mätinstrumenten som används i denna studie har valts som en del av FRAM-projektet av forskare på specialpedagogiska enheten vid Åbo Akademi. Läsförsåelsetesten i *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) är forskningsbaserade, vilket ökar validiteten i denna studie. Vitsorden i modersmål och engelska har givits av respondenternas lärare. En lärare i Finland har oftast studerat pedagogik i flera år och därmed lärt sig att bedöma eleverna efter deras kunskaper.

Etiska aspekter

Väl genomförda forskningsarbeten, studier och avhandlingar tar hänsyn till forskningsetiska principer. Patel och Davidson (2011, s. 62–63) lyfter fram fyra generella krav för en god forskningsetik: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att alla som berörs av forskningsarbetet skall informeras om syftet med forskningsarbetet. Enligt samtyckeskravet beslutar och avgör deltagarna personligen om sin medverkan i forskningsarbetet. Konfidentialitetskravet innebär att alla uppgifter som berör deltagarna i studien behandlas konfidentiellt och att enskilda deltagare inte går att identifiera. Enligt nyttjandekravet får insamlade uppgifter enbart användas till forskningsändamål. (Patel & Davidson, 2011, s. 62–63).

Inom FRAM-projektet har man tagit hänsyn till och följt forskningsetiska principer. Respondenterna och respondenternas vårdnadshavare har på förhand informerats om FRAM-projektet och dess syfte. De minderåriga respondenterna har deltagit med deras vårdnadshavares samtycke i studien och samtliga respondenter har haft möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande i studien. All insamlad information och data som berör respondenterna har behandlats konfidentiellt. För att enskilda individer inte ska kunna identifieras har respondenterna fått ett ID-nummer. All data som samlats in och som berör FRAM-projektet används enbart till forskningsändamål.

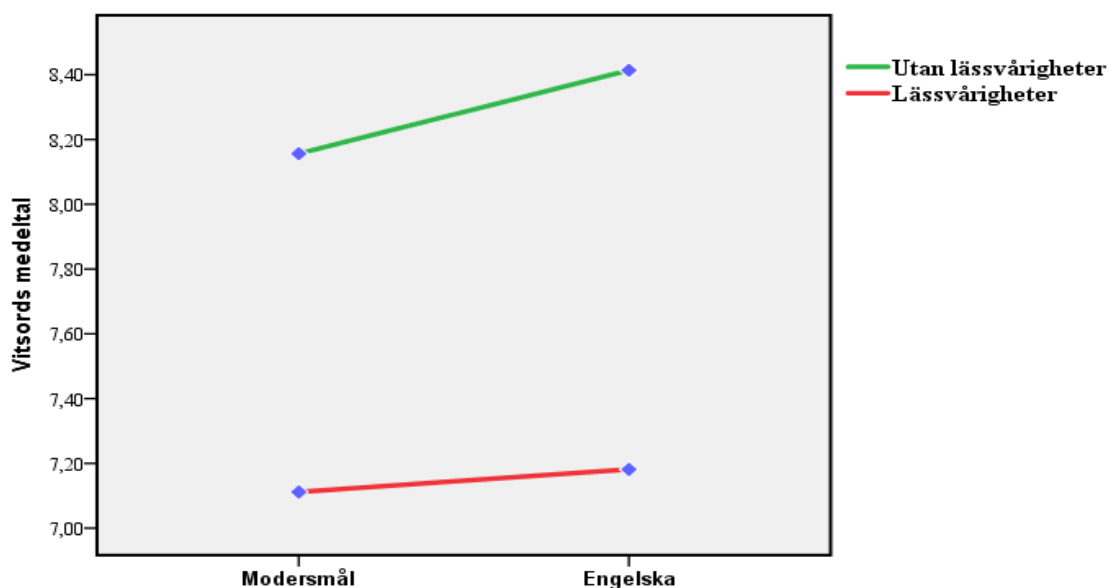
4 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Inledningsvis presenteras resultatet för den första forskningsfrågan, därefter presenteras resultatet för den andra forskningsfrågan.

4.1 Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?

För att undersöka om skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne har två stycken tvåvägs variansanalyser med upprepade mätningar (*Mixed ANOVA*) använts som analysmetod. Inledningsvis analyserades höstens vitsorden, sedan analyserades vårens vitsord. Först redogörs för resultatet som berör höstens vitsord, sedan redogörs för resultatet för vårens vitsord.

4.1.1 Hösten



Figur 1. Vitsordsmedeltal på hösten i modersmål och engelska för elever med och utan lässvårigheter.

En liten interaktionseffekt visar att skillnaden mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne, $F(1, 885) = 4,726, p <$

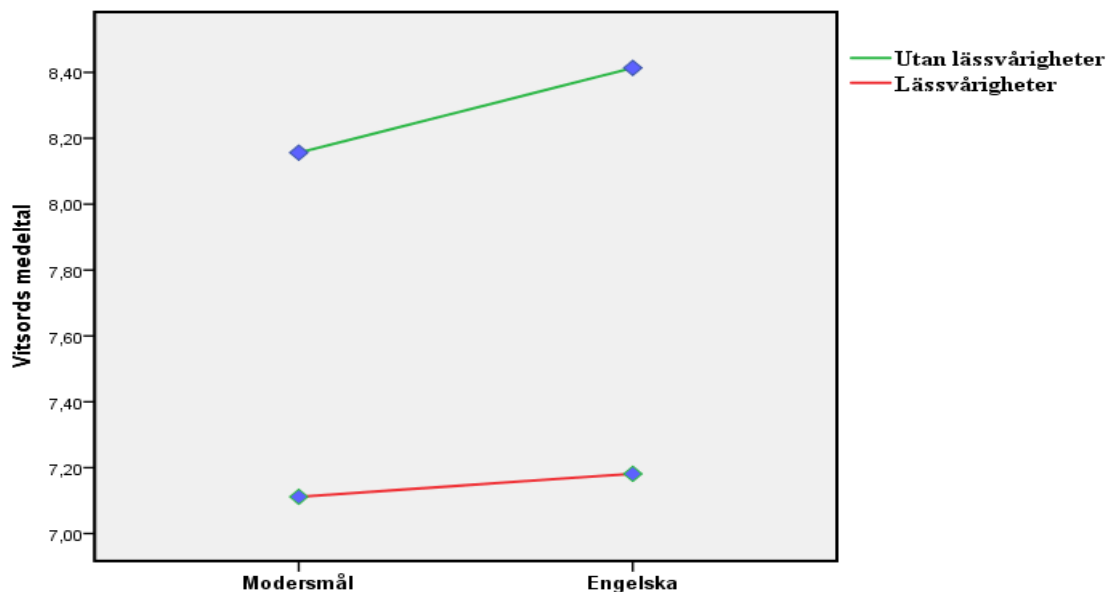
0,05, $\eta_p^2 = 0,005$. Skillnaden mellan grupperna är större i engelska jämfört med modersmål. Samtidigt visar resultatet med en signifikant stark effektstorlek att elever med lässvårigheter har lägre prestationer i både modersmål och engelska än elever utan lässvårigheter, $F(1, 885) = 250,850, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,221$. Resultatet visar även att både elever med och utan lässvårigheter överlag får högre vitsord i engelska jämfört med modersmål, $F(1, 885) = 14,365, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,016$.

Tabell 3

Deskriptiv information om antalet respondenter (N), medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) i modersmål och engelska under hösten

Grupp	N	M	SD
Modersmål	986	7,87	1,14
Engelska	963	8,06	1,25

4.1.2 Våren



Figur 2. Vitsordsmedeltal på våren i modersmål och engelska för elever med och utan lässvårigheter.

En liten interaktionseffekt visar att skillnaden mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne, $F(1, 884) = 4,477, p = 0,035, \eta_p^2 = 0,005$. Skillnaden mellan grupperna är större i engelska jämfört med modersmål. Samtidigt visar resultatet med en signifikant stark effektstorlek på att elever med lässvårigheter överlag har lägre prestationer i både modersmål och engelska än elever utan lässvårigheter, $F(1, 884) = 209,304, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,191$. Resultatet visar i likhet med resultatet för hösten att både elever med och utan lässvårigheter överlag får högre vitsord i engelska jämfört med modersmål, $F(1, 884) = 14,366, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,016$.

Tabell 4

Deskriptiv information om antalet respondenter (N), medelvärde (M) och standardavvikelse (SD) under våren

Grupp	N	M	SD
Modersmål	992	7,88	1,20
Engelska	969	8,06	1,27

4.2 Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?

För att svara på forskningsfråga 2 har fyra stycken tvåvägs variansanalyser (*Two-way ANOVA*) använts som analysmetod. Först presenteras resultatet för generella könsskillnader i läspresentationerna i modersmål och engelska. Sedan presenteras resultatet för skillnaden mellan könen bland elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska.

Resultatet för modersmålsvitsorden under hösten visar på en signifikant skillnad mellan könen med en moderat effektstorlek, $F(1, 906) = 112,623, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,111$. Resultatet för engelskavitsorden under hösten visar på en signifikant skillnad mellan könen med en liten effektstorlek, $F(1, 884) = 5,758, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,006$.

Flickor har högre resultat i både modersmål och engelska. Skillnaden mellan könen är större för modersmålsvitsorden.

Resultatet för modersmålsvitsorden under våren visar på en signifikant skillnad mellan könen med en moderat effektstorlek, $F(1, 906) = 97,590, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,097$. Resultatet för engelskavitsorden under våren visar på en signifikant skillnad mellan könen med liten effektstorlek, $F(1, 883) = 3,927, p < 0,05, \eta_p^2 = 0,004$. Flickor har högre resultat i både modersmål och engelska. Skillnaden mellan könen är större för modersmålsvitsorden.

Resultatet av analysen för modersmålsvitsorden under hösten visar en signifikant skillnad mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter med en moderat effektstorlek, $F(1, 906) = 137,916, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,132$. Ingen signifikant interaktion mellan lässvårigheter och kön framkom, $F(1, 906) = 0,845, p = 0,358, \eta_p^2 = 0,001$. En signifikant skillnad med stark effektstorlek framkom mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter i engelskavitsord under hösten, $F(1, 884) = 170,706, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,162$. Vidare framkom ingen signifikant interaktion mellan lässvårigheter och kön, $F(1, 884) = 0,067, p = 0,796, \eta_p^2 = 0,000$. De icke-signifikanta interaktionseffekterna visar att skillnaden mellan könen till flickornas fördel är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter.

Resultatet av analysen för modersmålsvitsorden under våren visar en signifikant skillnad mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter med en moderat effektstorlek, $F(1, 906) = 106,265, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,105$. Ingen signifikant interaktion mellan lässvårigheter och kön framkom, $F(1, 906) = 1,082, p = 0,298, \eta_p^2 = 0,001$. Resultatet av analysen för engelskavitsorden under våren visar en signifikant skillnad med stark effektstorlek mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter, $F(1, 883) = 157,861, p < 0,001, \eta_p^2 = 0,152$. Vidare framkom ingen signifikant interaktion mellan lässvårigheter och kön, $F(1, 883) = 0,008, p = 0,929, \eta_p^2 = 0,000$. De icke-signifikanta interaktionseffekterna visar att skillnaden mellan könen till flickornas fördel är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter.

5 Diskussion

Detta kapitel består av resultatdiskussion, metoddiskussion och slutsatser. Inledningsvis presenteras en kort genomgång av studiens syfte och resultat. I resultatdiskussionen diskuteras studiens resultat utgående från den teoretiska referensram som presenteras i teorikapitlet. I metoddiskussionen diskuteras genomförandet av studien och möjliga styrkor, svagheter och brister med studien. Detta kapitel avslutas med en sammanfattande diskussion med slutsatser och förslag på sätt att stöda elever med lässvårigheter.

Syftet med denna studie är att undersöka om det framkommer skillnader i läsprestationerna i modersmål och engelska hos finlandssvenska elever i årskurs 7 och 9 med och utan lässvårigheter. Därtill undersöktes om läsprestationerna skiljer sig mellan könen och hur skillnaden varierar som en funktion av lässvårigheter. Resultatet visar att skillnaden mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne under både hösten och våren, eftersom skillnaden mellan grupperna är större i engelska jämfört med modersmål. Samtidigt visar resultatet att elever med lässvårigheter har lägre prestationer än elever utan lässvårigheter i både modersmål och engelska. Generellt har elever högre vitsord i engelska jämfört med modersmål. Vidare visar resultatet att flickor har högre resultat i modersmål och engelska under både hösten och våren. Skillnaden mellan könen är större för modersmålsvitsorden. Skillnaden mellan könen i läsprestationer i modersmål och engelska är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter.

5.1 Hur varierar skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska?

Resultatet visar att skillnaden i läsprestationer mellan elever med och utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne. Interaktionseffekten är liten och den är lite större under våren än under hösten. Skillnaden mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter är större i engelska jämfört med modersmål. Vidare visar resultatet med en signifikant stark effektstorlek att elever med lässvårigheter har lägre prestationer än elever utan lässvårigheter i både modersmål och engelska. Effektstorleken var lite mindre under hösten än under våren. Överlag visar samtliga elever få högre vitsord i engelska än i modersmål.

I enlighet med resultatet i studien visar tidigare forskning på att elever med lässvårigheter ofta har mera och större svårigheter i främmandespråk än i modersmål (Gewa, 2006; Farukh & Vulchanova, 2015; Helland & Kaasa, 2005, Kormos, 2016, s. 47). Orsaken till detta kan vara specifika lässvårigheter såsom dyslexi, nedsatt arbetsminneskapacitet och ett kortare fonologiskt korttidsminne (Jeffries & Everatt, 2004; Sáfar & Kormos, 2008; Juffs & Harrington, 2011; Kormos, 2016. s. 49) eller icke-biologiska faktorer, såsom motivationsbrist, bristfällig planering och bristfällig användning av kognitiva och metakognitiva strategier som har med läsning att göra (Botsas & Padeliadu, 2003; Dermitzaki & Paraskeva, 2008). Alla dessa möjliga svårigheter och brister hos elever med lässvårigheter som just beskrivs kan också eventuellt delvis förklara orsaken till att eleverna med lässvårigheter har lägre prestationer än eleverna utan lässvårigheter i både modersmål och engelska, vilket framkommer i resultatet. Eftersom det engelska språkets ortografi är relativt otydlig och oregelbunden, kan läsningen av engelska vara svårare och mera krävande än läsningen av ett mera transparent språk såsom svenska (Kwok, Cueto, Avdyli & Ellis, 2017; Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008), vilket möjligen kan förklara att skillnaderna mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter är större i engelska. Orsaken till att elever generellt har högre vitsord i engelska jämfört med modersmål kan troligtvis vara att bedömningen i modersmål brukar vara strängare än i främmandespråk. En annan möjlig förklaring kunde delvis vara ett fenomen som Miller-Guron och Lundberg (2000) lyfter fram, att dyslektiker presterar bättre på engelska än på svenska. Enligt Miller-Guron och Lundberg (2000) kan fenomenet delvis förklaras av en alternativ lässtrategi eller en möjlig positiv tidig upplevelse av det engelska språket som kan motivera och bidra med en större beredskap att närma sig engelska texter än svenska texter. Även om min studie berör elever med olika former av lässvårigheter och inte enbart elever med dyslexi, kan jag tänka mig att engelskans ställning och breda användning påverkar majoriteten av alla elever oberoende av om de har lässvårigheter eller inte. Engelska hör till de internationella språk som har en allt mer utbredd användning och en betydande roll (Helland & Kaasa, 2005) och det är ett språk man ständigt kommer i kontakt med i det vardagliga livet, bland annat via dagens teknologi.

5.2 Hur skiljer sig flickor och pojkar i läsprestationer i modersmål och engelska och varierar denna skillnad som en funktion av lässvårigheter?

I resultatet framkommer det att flickor har högre vitsord än pojkar i modersmål och engelska under både hösten och våren. Under hösten och våren är skillnaden mellan könen större för modersmålsvitsorden. En signifikant skillnad med moderat effektstorlek visar på skillnader i modersmål mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter under både hösten och våren. En signifikant skillnad med stark effektstorlek framkom mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter i engelskavitsord under både hösten och våren. Icke-signifikanta interaktionseffekter mellan lässvårigheter och kön under både hösten och våren visar att skillnaden i läsprestationer i modersmål och engelska mellan könen är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter.

Enligt tidigare forskning klarar sig flickor konsekvent bättre i läsning (Logan & Johnston, 2010) och könsskillnaderna fortsätter in i tonåren oberoende av språkets ortografi (Chiu & McBride-Chang, 2006; Logan & Johnston, 2010). Detta kan tänkas vara en möjlig förklaring till att flickor har högre vitsord i både modersmål och engelska under hösten och våren. En annan möjlig förklaring till detta kan vara att flickor överlag har en mera positiv attityd till läsning och läser mera än pojkar (Logan & Johnston, 2009; Mucherah & Yoder, 2008). Elever med positiva attityder till läsning har högre läsprestationer än elever med negativa attityder till läsning (Mullis m.fl., 2007; Mucherah & Yoder, 2008). Orsakerna till könsskillnaderna är inte helt klara (Logan & Johnston, 2010; Chiu & McBride-Chang, 2006), men en del evidens pekar på skillnader i cerebral lateralitet mellan pojkar och flickor: vid läsning dominerar den vänstra hjärnhalvan mera hos pojkar, medan den högra hjärnhalvan är mera dominant hos flickor vid läsning (Clements m.fl., 2006).

Den signifikanta skillnaden med moderat effektstorlek i modersmålsvitsorden och den signifikanta skillnaden med stark effektstorlek i engelskavitsorden, som framkom mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter under både hösten och våren, kan bero på alla de brister och svårigheter elever med allmänna eller specifika lässvårigheter har i jämförelse med elever utan lässvårigheter. Elever med

lässvårigheter presterar i regel sämre i läsning på grund av ärftliga faktorer, såsom nedsatt fonologisk medvetenhet och dyslexi (Fletcher m.fl., 2006; Snowling, 2000), en mindre arbetsminneskapacitet och ett kortare fonologiskt korttidsminne (Jeffries & Everatt, 2004; Sáfar & Kormos, 2008; Juffs & Harrington, 2011; Kormos, 2016, s. 49), eller icke biologiska faktorer, såsom bristfälliga lässtrategier och bristfällig målsättning, motivationsbrist eller en bristfällig användning av kognitiva och metakognitiva strategier som har med läsning att göra (Botsas & Padeliadu, 2003). Vidare kan den signifikanta skillnaden med stark effektstorlek som framkom mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter i engelskavitsord under både hösten och våren bero på att elever med lässvårigheter ofta har mera och större svårigheter i främmandespråk än i modersmål (Gewa, 2006; Farukh & Vulchanova, 2015; Helland & Kaasa, 2005, Kormos, 2016, s. 47). Det engelska språkets relativt otydliga och oregelbundna ortografi kan göra läsningen av engelska svårare och mera krävande än läsningen av svenska, som har en mera transparent ortografi (Kwok, Cuetos, Avdyli & Ellis, 2017; Åsberg, Dahlgren & Sandberg, 2008). Detta kan tänkas göra läsningen av engelska ännu svårare för elever med lässvårigheter och delvis förklara den signifikanta skillnaden i engelskavitsorden mellan gruppen med lässvårigheter och gruppen utan lässvårigheter.

5.3 Metoddiskussion

Detta är en kvantitativ studie som grundar sig på data som samlats in i samband med FRAM-projektet. Sammanlagt har data från 1079 respondenter från fem olika finlandssvenska skolor runt om i Svenskfinland använts i denna studie. Genom att följa goda och etiska forskningsprinciper och därmed stärka validiteten (Eliasson, 2013), har jag tydligt formulerat, utformat och besvarat studiens syfte och forskningsfrågor. Denna studie har både styrkor, svagheter och brister som jag kommer att lyfta fram i metoddiskussionen.

Data i denna studie är relativt stort då det består av sammanlagt 1079 respondenter. Könsfördelningen är relativt jämn eftersom deltagarna består av 525 pojkar (48,7 %) och 554 flickor (51,3 %). Det stora antalet deltagare och den relativt jämna könsfördelningen höjer studiens reliabilitet och reducerar sannolikheten för typ II fel, som betyder ett misslyckande av att upptäcka en befintligt förekommande skillnad (Olsson & Sörensen, 2011). Datainsamlingen utfördes av forskningsassistenter inom

FRAM-projektet med hjälp av elektroniska enkäter. Detta innebär att jag inte kunnat påverka varken insamlingen av data eller själva datamaterialet, vilket ökar studiens trovärdighet enligt Eliasson (2013). En nackdel med detta kan däremot vara att jag inte kan garantera att datainsamlingen utförts korrekt, eftersom jag inte varit närvarande vid insamlingen av data.

Mätinstrumenten som använts i studien kan konstateras vara reliabla. Delproven för läsförståelse i *LS-klassdiagnoser* (Johansson, 2005) har mätts med Cronbach's Alpha för *läsförståelse I* till $\alpha = 0,76$ och för *läsförståelse III* till $\alpha = 0,72$. Elevernas vitsord i modersmål och engelska har hämtats rakt från deras skolor och är inte självrapporterade, vilket gör dem reliabla. Vitsorden för eleverna som läser enligt anpassad lärokurs har blivit omkodade till vitsordet fyra för att de ska vara jämförbara med de övriga elevernas vitsord. Detta innebär att alla de lågpresterande elevernas vitsord inte nödvändigtvis är helt överensstämmande och sammanhängande, vilket betyder att alla elever med lässvårigheter trots eventuella skillnader i deras läskunskaper har samma vitsord.

Majoriteten av litteraturen och de studier jag tagit del av, lyft fram och hänvisat till i teoridelen är skrivna på en relativt svårläst och svårförstådd akademisk engelska. Eftersom mitt modersmål är svenska upplever jag att detta till en del begränsar möjligheten till att presentera en så god, grundlig och heltäckande teoretisk bakgrund som möjligt. Trots det upplever jag ändå att innehållet i teorikapitlet är tillförlitligt och jag har gjort mitt bästa för att tolka och översätta studierna och litteraturen så noggrant och exakt som möjligt.

5.3 Slutsatser

Denna studie bidrar med att belysa hur skillnaden varierar mellan elever med och utan lässvårigheter i modersmål och engelska. Därtill bidrar denna studie med att belysa hur pojkar och flickor skiljer sig i modersmål och engelska samt hur denna skillnad varierar som en funktion av lässvårigheter. Utifrån resultatet i denna studie kan det konstateras att skillnaden mellan elever med lässvårigheter och elever utan lässvårigheter varierar som en funktion av ämne, eftersom skillnaden är större i engelska än i modersmål. Elever med lässvårigheter har överlag lägre prestationer i både modersmål och engelska. Generellt så har samtliga elever högre vitsord i

engelska jämfört med modersmål. Flickor har högre vitsord i både modersmål och engelska, men skillnaden i läsprestationer i modersmål och engelska mellan könen är lika stor bland elever med och utan lässvårigheter.

Skolgången är ofta mera krävande och belastande för elever med lässvårigheter än för elever utan lässvårigheter. Denna studie belyser delvis punkterna och områdena där elever med lässvårigheter kunde vara i behov av mera stöd och hjälp. Elever med lässvårigheter har större svårigheter än elever utan lässvårigheter i både modersmål och engelska. Svårigheterna visar sig vara större i engelska. Detta kunde man försöka åtgärda genom att erbjuda så mycket stöd i skolan som möjligt åt elever med lässvårigheter, speciellt inom engelskaundervisningen.

Enligt Snowling och Hulme (2011) är det viktigt att så tidigt som möjligt indentifiera svårigheterna hos en elev med lässvårigheter genom testning av olika slag. Då kan läraren så fort som möjligt erbjuda rätt form av stöd åt eleven. Kamil m.fl. (2008) lyfter fram olika effektiva strategier och metoder som lärare kan använda sig av för att stöda elever med lässvårigheter. Först och främst är det viktigt att försöka motivera och inspirera elever med lässvårigheter att läsa och skriva mera. Motivationen och intresset för läsning minskar ofta bland ungdomar med lässvårigheter på grund av flera år av motgångar och frustration med läsning i skolan. Genom att ge tydliga muntliga instruktioner under alla lektioner i skolan kan elevernas ordförråd stärkas och utökas. Eleverna kan då lära sig att förstå betydelsen av nya ord och att använda dem i olika kontext. (Kamil m.fl., 2008.) Wendling och Mather (2008) skriver att ordförrådet har en stor inverkan på läsförståelse och läsflyt. Att stärka och utöka ordförrådet hos elever med lässvårigheter kan därmed förbättra både läsförståelse och läsflyt (Wendling & Mather, 2008). Enligt Kamil m.fl. (2008) kan läsförståelsen förbättras hos elever med lässvårigheter genom att lära dem olika strategier i läsförståelse. Strategier i läsförståelse är olika tillvägagångssätt som hjälper läsaren att förstå innehållet i olika texter. Genom att skapa tillfällen för att läsa, diskutera och tolka innehållet och betydelsen av olika texter får elever möjlighet att dela sina insikter och åsikter och lära av varandra. (Kamil m.fl., 2008.) Högläsning är enligt Wendling och Mather (2008) ett enkelt och effektivt sätt att hjälpa elever med lässvårigheter. Genom högläsning kan bland annat elevens ordförråd, ordförståelse och känsla för språk utökas. Högläsning kan ske på många sätt, till exempel tillsammans med läraren, med

en annan elev eller med hjälp av något stödmaterial såsom ljudböcker och färdiga inspelningar av texter. (Wendling & Mather, 2008).

Även om det inte framkom någon betydlig skillnad mellan könen bland elever med eller utan lässvårigheter har pojkar överlag lägre vitsord i både modersmål och engelska. Att uppmuntra, inspirera och stöda både flickor och speciellt pojkar, med eller utan lässvårigheter, till att läsa mera och mångsidigt både i skolan och på fritiden vore viktigt.

Litteraturförteckning

- Borodkin, K., & Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low proficiency second language learners. *Languages Learning, 64*, 132–159
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 477–495.
- Chiu, M. M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific studies of reading, 10*(4), 331–362.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151–216). London: Academic Press.
- Clarke, P. J., Snowling, M. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading-comprehension difficulties: A randomized controlled trial. *Psychological science, 21*(8), 1106–1116
- Clements, A. M., Rimrodt, S. L., Abel, J. R., Blankner, J. G., Mostofsky, S. H., Pekar, J. J., ... & Cutting, L. E. (2006). Sex differences in cerebral laterality of language and visuospatial processing. *Brain and language, 98*(2), 150–158.
- Cutting, L. E., Clements-Stephens, A., Pugh, K. R., Burns, S., Cao, A., Pekar, J. J., ... & Rimrodt, S. L. (2013). Not all reading disabilities are dyslexia: distinct neurobiology of specific comprehension deficits. *Brain connectivity, 3*(2), 199–211.
- Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*(6), 471–492.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). *Statistisk verktygslåda 1* –

samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.

Dufva, M., & Voeten, M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329–348.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Hamburg, Germany: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Farukh, A., & Vulchanova, M. (2015). L1, quantity of exposure to L2, and reading disability as factors in L2 literacy skills. *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, 30, 329–350.

Fletcher, J. M., Francis, D. J., Boudousquie, A., Copeland, K., Young, V., Kalinowski, S., & Vaughn, S. (2006). Effects of accommodations on high stakes testing for students with reading disabilities. *Exceptional Children*, 72, 136–150.

Ganschow, L., Sparks, R., & Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75–95.

Geva, E. (2006). Learning to read in a second language: Research, implications, and recommendations for services. In Tremblay, R. E., Barr, R. G., Peters, R. D. V. (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1–12). Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6–10.

- Hawke, J. L., Olson, R. K., Willcutt, E. G., Wadsworth, S. J., & DeFries, J. C. (2009). Gender ratios for reading difficulties. *Dyslexia, 15*(3), 239–242.
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia, 11*(1), 41–60.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127–160.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. Boston: Pearson Education.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jeffries, S., & Everatt, J. (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia, 10*, 196–214.
- Johansson, M-G. (2005). *LS.Handledning. Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Juffs, A., & Harrington, M. W. (2011). Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching: Reviews and Studies, 42*, 137–166.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. IES Practice Guide. NCEE 2008-4027. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Keenan, J. M., Hua, A. N., Meenan, C. E., Pennington, B. F., Willcutt, E., & Olson, R. K. (2014). Issues in identifying poor comprehenders. *L'Année psychologique, 114*(4), 753–777.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kormos, J. (2016). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Routledge.
- Kwok, R. K. W., Cuetos, F., Avdyli, R., & Ellis, A. W. (2017). Reading and lexicalization in opaque and transparent orthographies: Word naming and word learning in English and Spanish. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 70(10), 2105–2129.
- Lantz, B. (2014). *Den statistiska undersökningen : grundläggande metodik och typiska problem*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of research in reading*, 32(2), 199–214.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational review*, 62(2), 175–187.
- Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score variability. *Science*, 322, 1331–1332.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological bulletin*, 140(2), 409.
- Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing*, 12(1-2), 41–61.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology, 29*(3), 214–235.
- Norton, E. S., Beach, S. D., & Gabrieli, J. D. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current opinion in neurobiology, 30*, 73–78.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sáfár, A., & Kormos, J. (2008). Revisiting problems with foreign language aptitude. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 46*, 113–136.
- Socialstyrelsen. (2019). *Internationell statistisk klassifikation av sjukdomar och relaterade hälsoproblem 2019*. Hämtad 7 september 2019 från <https://klassifikationer.socialstyrelsen.se/ICD10SE>
- Sanromán, M. M. (2020). Can a Teaching Method Guarantee Success in L2 Learning?: Study of the Factors That Intervene in the Process. *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 1-20). IGI Global.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (2nd ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 61*, 142–156.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology, 81*(1), 1–23.

- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58–74.
- Sparks, R. L. (2012). Individual differences in L2 learning and long-term L1–L2 relationships. *Language Learning*, 62, 5–27.
- Tainturier, M. J., Roberts, J., & Charles Leek, E. (2011). Do reading processes differ in transparent versus opaque orthographies? A study of acquired dyslexia in Welsh/English bilinguals. *Cognitive neuropsychology*, 28(8), 546–563.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 20 april 2020 från https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first- and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96, 19–30.
- Wendling, B. J., & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence-based academic interventions* (Vol. 57). John Wiley & Sons.
- Wheldall, K., & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems?. *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 418–429.
- Quinn, J. M., & Wagner, R. K. (2015). Gender differences in reading impairment and in the identification of impaired readers: Results from a large-scale study of at-risk readers. *Journal of learning disabilities*, 48(4), 433–445.
- Åsberg, J., Dahlgren, S., & Sandberg, A. D. (2008). Basic reading skills in high-functioning Swedish children with autism spectrum disorders or attention disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(1), 95–109