

# *Att Öppna Språkgränser*

Klyftor och broar i vuxna invandrades  
läs- och skrivutveckling

En studie baserad på International Adult Literacy Survey  
och forskning om invandrades läs- och skrivinlärning på sitt  
andraspråk

Mats Myrberg  
Lärarhögskolan i Stockholm  
Rapport till Skolverket, September 2001

## Förord

Förmågan att läsa och skriva vardagliga texter av olika slag, att förstå och använda skriftlig information är en viktig förutsättning för att kunna fungera som medborgare, familjeförsörjare, och för att utveckla sina kunskaper och sin förmåga i och utanför yrket. För de flesta invandrare till Sverige måste denna förmåga erövrats ånyo i vuxen ålder på ett annat språk än modersmålet. Flera rapporter från projektet "International Adult Literacy Survey" (IALS) visar att invandrades etablering i samhället påverkas starkt av deras förmåga att tillägna sig det nya språket i skrift. De som invandrar till Sverige möter högre krav i detta avseende än invandrare till de flesta andra länder. Invandrarna i Sverige lyckas också bättre än invandrare i andra IALS-länder med läs- och skrivinläring på det nya språket. På grund av de mycket högt ställda kraven är ändå klyftan mellan den infödda befolkningens och invandrarnas läs- och skrivförmåga mycket stor i Sverige jämfört med de flesta andra länder.

I denna rapport redovisas internationella jämförelser av invandrades läs- och skrivförmåga i olika länder och bakomliggande faktorer som påverkar läs- och skrivinläring på det nya språket, bilder av språkutveckling för invandrare och språkliga minoriteter i olika länder i världen, och resultat från läspedagogisk forskning som kan bidra till att utveckla läs- och skrivförmågan bland invandrare i Sverige.

Denna studie har bekostats med anslag från Skolverket

Stockholm i september 2001

Mats Myrberg

## Innehållsförteckning

<b>Långt borta och nära - Flyttningsströmmar över gränserna</b>	5
<i>Invandringen avspeglad i "International Adult Literacy Survey"</i>	7
<i>Invandringshistoria, invandringsstruktur och andraspråksinlärning</i>	10
<b>Literacy, läsförmåga, läskunnighet – vad är det vi mäter?</b>	13
<i>Läsförmåga och läskunnighet i I-land och U-land</i>	18
<b>Talspråk och skriftspråk i världen</b>	23
<i>Literacy eller literacies?</i>	26
<i>Språkpolitik och läs- och skrivkunnighet – exemplet Kina</i>	31
<b>Förhållanden som påverkar invandrares läs- och skrivförmåga på andraspråket</b>	35
<i>Utbildningsförutsättningar bland invandrare i IALS-länderna</i>	35
<i>Invandringssammansättning, språkpedagogik och läs- och skrivförmåga på andraspråket bland invandrare i olika länder</i>	37
<i>Sex porträtt av läs- och skrivutveckling på andraspråket</i>	42
<b>Invandrare i Sverige – klyftor och broar till den svenska skriftspråkskulturen</b>	48
<i>Modersmåls- och andraspråksanvändning</i>	50
<i>Vistelsetid i Sverige i relation till läsförmåga</i>	51
<i>Läsförmåga, ålder. Kön och ursprungsland</i>	53
<i>Utbildningsnivå, utbildningsdeltagande och läsförmåga</i>	56
<i>Deltagande i undervisning i svenska för invandrare</i>	60
<b>Läsutveckling och läs- och skrivproblem bland invandrare</b>	63
<i>Kraven på läs- och skrivförmåga</i>	63
<i>Uppväxtförhållanden och språklig utveckling, 0 till 7 år</i>	64

<i>Från talspråk till skriftspråk – 7 till 9 år</i>	66
<i>Ordförrådsutvecklingens centrala roll för läs- och skrivförmågeutvecklingen från 10 till 12 år</i>	69
<i>Tonåringar och vuxna – läsutveckling eller läsavveckling?</i>	70
<i>Läs- och skrivproblem bland invandrare – dyslexi eller vad?</i>	72
<i>Vad är dyslexi?</i>	73
<b>Pedagogiska modeller</b>	77
<i>Samhällsutgångspunkter för att utveckla invandrarens läs- och skrivförmåga på svenska</i>	77
<i>Pedagogiska och språkliga utgångspunkter för att lära sig läsa och skriva på sitt andraspråk</i>	81
<i>Läsinlärning på modersmålet eller andraspråket?</i>	84
<i>Invandrargrupper i IALS med olika förutsättningar för läs- och skrivutveckling</i>	90
<b>Några viktiga framtidsfrågor</b>	96
<i>Arbetsmarknad och ekonomi</i>	96
<i>Utbildning och familjestöd</i>	97
<i>Kultur- och boendemiljö</i>	98
<b>Referenser</b>	101
<b>Figurförteckning</b>	107
<b>Tabellförteckning</b>	109
<b>Teknisk bilaga</b>	110

## Långt borta och nära - Flyttningsströmmar över gränserna

**”Om jag stannat i min hemby kanske jag skulle ha gift mig med min syster”**

(Tanzanisk man som svar på frågan varför han flyttat så långt hemifrån när han ändå inte fått det så mycket bättre materiellt)

Efter andra världskriget har den internationella migrationen ändrats dramatiskt såväl till karaktär som till omfattning. Västeuropa, USA, Canada och Australien hör till de viktigaste invandringsregionerna under denna period. Sedan 1970-talet har en tydlig globaliseringstendens förmärks i migrationsströmmarna (Hammar, 1985, Miles och Thränhardt, 1995). Migrationsströmmarna har gått från länder med lägre levnadsstandard och växande befolkningar till länder med högre levnadsstandard och stagnerande befolkningar (Salt et al. 2000). Detta mönster kännetecknar hela efterkrigstiden. De europeiska migrationsströmmarna kan beskrivas i fyra skeden. Omedelbart efter andra världskriget skedde stora befolkningsomflyttningar som en följd av politiska överenskommelser och gränsförändringar. Under 1950- och 1960-talet tog arbetskraftsinvandringen fart. Det koloniala sambandet i invandringen är uppenbart för länder som Storbritannien, Frankrike och Nederländerna. Detta samband har fortsatt att existera långt efter det att det formella koloniala förhållandet upphört. Andra faktorer som upprätthåller migrationsrelationer mellan länder är språkgemenskap, sociala nätverk mellan invandrare och kvarvarande i utvandringslandet, samt handels- och transportvägar (Schoorl et al., 2000). I en enkätstudie i fem länder med etablerade utvandringstraditioner (Turkiet, Marocko, Egypten, Ghana och Senegal) påvisades att ett fåtal mälländer svarar för en mycket stor del av utvandningsplanerna bland intervjuade som sagt sig vilja utvandra. Två av tre intervjuade i Turkiet hade för avsikt att utvandra till Tyskland, medan tre av fyra marockaner nämnde någotdera av Spanien, Frankrike eller Italien som utvandningsmål. Fyra av tio intervjuade i Ghana och Senegal nämnde USA som mälland (Schoorl et al., a.a.). Ekonomiska skäl för utvandring angavs av en majoritet av samtliga intervjuade män i all fem länderna. Detta gällde även bland kvinnor från Ghana och Senegal, medan kvinnorna från övriga länder lika ofta angav familjeskäl eller andra skäl till utvandring.

I anslutning till "oljekrisen" 1973 stiftades lagar mot fortsatt arbetskraftsinvandring i ett stort antal europeiska länder. Familjeåterförening blev nu det dominerande mönstret, samtidigt som flyktingströmmarna ökade. Under 1980-talet blev ett antal av de tidigare arbetskraftsexporterande länderna (Spanien och Italien framför allt) invandringsländer med många återvandrare från den tidigare arbetskraftsutvandringen. Sedan mitten av 1980-talet har flyktingströmmarna varit den klart dominerande delen av migrationen till EU/EFTA-området. Tyskland har ensam stått för nära hälften av samtliga asylsökande. Fyra av tio asylsökande har kommit från Europa (framför allt f.d. Jugoslavien), en av tre från asiatiska länder (framför allt från Turkiet, Iran, Irak och Sri Lanka) och en av fem från Afrika (Somalien, Zaire med flera länder). Man kan även se flöden från f.d. Sovjetunionen till Tyskland och Israel. Andelen av den årliga invandringen som kommer från "låginkomstländer" (enligt Världsbankens indelning) är högst (drygt 20 procent) i Italien, Danmark, Sverige och Frankrike bland EU/EFTA-länderna. Under senare delen av 1990-talet har ett mönster med "transitländer" (framför allt Turkiet) i flyktingströmmarna från öst till väst etablerats. Dessutom har ett brokigt migrationsmönster utvecklats, med säsongsarbetsmigration, "brain drain" av kvalificerade yrkesarbetare, studerande och forskare för kortare eller längre tid, "människosmuggling" och ett ökande antal flyktingar som får domstolsbeslut om avvisning men fortsätter att vistas illegalt i landet ifråga. Denna mycket sammansatta bild låter sig inte enkelt beskrivas med offentlig statistik som utgår från vedertagna definitioner och föreställningar. Fortfarande gäller dock att invandrare lämnar (i utvandringslandets perspektiv) relativt sett välbärgade förhållanden i sitt hemland och tar ett steg ned i status såväl socialt som på arbetsmarknaden i invandringslandet.

Invandringstrycket kommer med all sannolikhet att fortsätta att öka (Hermele 1997). Ökade inkomstskillnader mellan I-länder och U-länder, stark befolkningstillväxt i traditionella utvandringsländer tillsammans med förutsedd arbetskraftsbrist i traditionella invandringsländer, samt försämrade valutarelationer till U-ländernas nackdel (dvs. hemsända bidrag från utvandrare till kvarvarande släktingar blir mer värda i hemlandet) bidrar starkt till fortsatt invandringstryck. Ekonomisk utveckling i U-länder antas också vara en utlösande faktor för utvandring, i första ledet till närområdet men med fortsatt utveckling av levnadsstandarden också globalt (Fischer, Martin och Straubhaar 1997). Samtidigt är språkgränser och begränsad språklig förmåga, oftast relaterat till låg utbildning, en återhållande faktor.

## *Invandringen avspeglad i "International Adult Literacy Survey"*

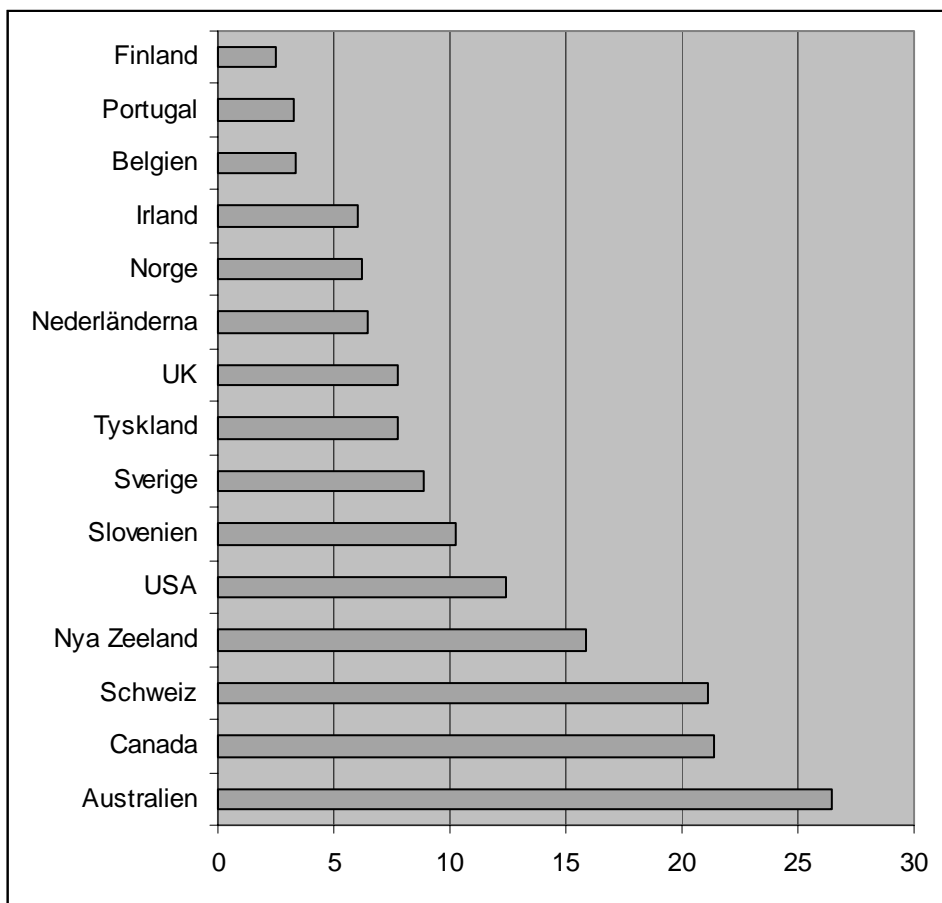
"Invandrare" är en mycket heterogen grupp i de flesta avseenden. Heterogeniteten i gruppen har också ökat påtagligt sedan 1960-talet. Globaliseringen av invandringen innebär att den språkliga, etniska och kulturella mångfalden ökar. Ett stort antal invandrare kommer från länder med andra skriftspråkssystem än det latinska alfabetet. Deras modersmål har i många fall helt andra uppbyggnadsprinciper än svenska både i tal och skrift. Mångfalden innebär också att spridningen i utbildningsförutsättningar ökar både vad gäller skillnader i invandrarnas utbildningsnivå, syn på utbildningens roll i samhället och den underliggande kunskapssynen.

Under perioden 1995 till 1998 har tjugotre<sup>1</sup> länder i världen deltagit i "International Adult Literacy Survey" ("IALS") under ledning av OECD och Statistics Canada (OECD 1995, 1997, 2000). För 6.500 invandrare i de deltagande länderna finns testdata om läs- och skrivförmåga på andraspråket, intervjustvar om läs- och skrivvanor i arbetet och på fritiden, sysselsättning och ekonomi, och uppskattningar av den egna läs- och skrivförmågan. De största utvandringsländerna/regionerna i IALS-materialet är EU/EFTA-länder, Östeuropa/Ryssland, brittiska samväldesländer, syd- och mellanamerika samt Turkiet. De största mottagarländerna är USA (57 procent av alla invandrare i undersökningen), Canada, Tyskland och Storbritannien. Räknat som andel av totalbefolkningen har Australien, Canada och Schweiz de klart största andelarna invandrare i IALS-materialet.

Finland har den största andelen nyanlända invandrare (24 procent som vistats i landet högst fem år), följt av USA (20 procent), Nederländerna (16 procent) och Sverige (15 procent). Sverige har samlat in data för 3.350 vuxna (16 år och äldre), av vilka 550 är invandrare.

---

<sup>1</sup> Kanada, USA, Tyskland, Frankrike, Sverige, Danmark, Norge, Finland, Nederländerna, Polen, Schweiz, Storbritannien, Nordirland, Irland, Belgien (Flandern), Australien, Nya Zeeland, Chile, Tjeckiska republiken, Slovenien, Ungern, Italien och Portugal (genomförde en nationell undersökning, PALS, som sedan samanalyserats med IALS)



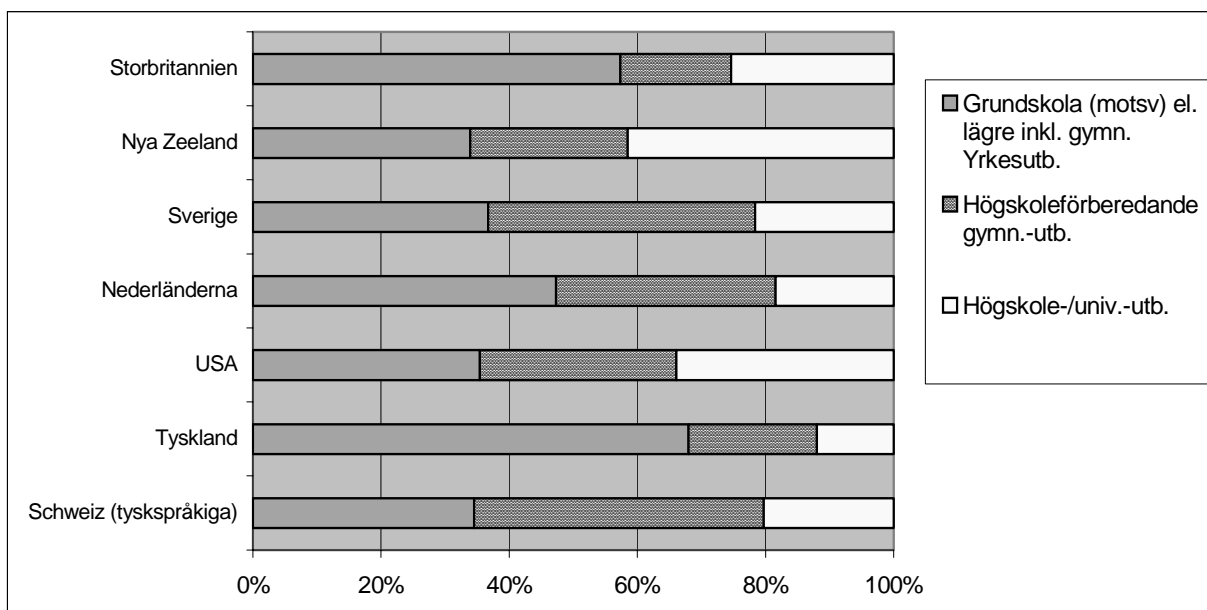
**Figur 1. Andel utrikes födda (%) i ett antal länder i IALS-undersökningen. Källa:IALS/SIALS råtabeller<sup>2</sup>.**

Datamaterialet avspeglar invandringen under hela efterkrigstiden. Under denna tid har en kraftig förskjutning från ”närområdesinvandring” till invandring från andra världsdelar skett.

I jämförelse med övriga deltagande länder har Sverige en större andel lågutbildade invandrare (grundskolenivå eller lägre) än USA, Schweiz, och Nya Zeeland, men en väsentligt mindre andel lågutbildade än till exempel Nederländerna, Storbritannien och Tyskland (figur 2). Ser vi till andelen invandrare med högskoleutbildning ligger Sverige mitt i fältet bland IALS-länderna.

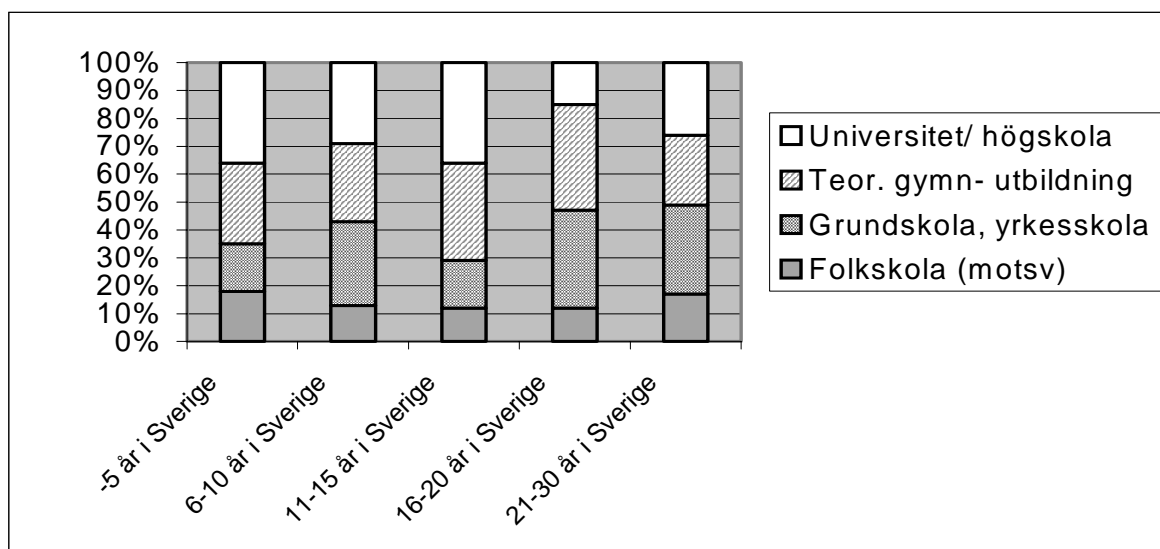
<sup>2</sup> Observera att andelen utrikes födda i Tyskland misstämmer med officiell statistik. Sannolikt har en felregistrering skett i IALS-databasen.





**Figur 2: Utbildningsnivå bland invandrare i ett antal IALS-länder (procent av samtliga med identifierbar utbildning). Källa: IALS råtabeller**

Det finns stora skillnader i utbildningsnivå mellan olika invandringsgenerationer. Bland dem som kommit till Sverige nyligen finns en påtaglig polarisering med en mycket stor andel högskoleutbildade, samtidigt som en större andel än i någon tidigare invandringsgeneration har motsvarande folkskoleutbildning eller lägre (figur 3). Bland dem som varit bosatta i Sverige fem år eller mindre har inte fullt fyra av tio högskoleutbildning.



**Figur 3: Fördelning på utbildningsnivå bland invandrare med olika vistelsetid i Sverige. Källa: IALS råtabeller**

## *Invandringshistoria, invandringsstruktur och andraspråksinläring*

Uppräknat till befolkningstal finns mer än 40 miljoner invandrare i de tjugotvå länder som genomfört IALS-studien. Bland dessa 40 miljoner finns såväl nyanlända invandrare som sådana som levt i landet större delen av sitt liv, sådana som lever kvar i sin ursprungliga kultur och språkmiljö i invandringslandet och sådana som mött helt nya livs- och språkbetingelser. De tjugotvå deltagande länderna representerar skilda historier och politiska strävanden när det gäller invandringsfrågor. EU/EFTA-länderna representerar skilda traditioner och strukturer när det gäller invandring. I Nederländerna, Storbritannien, Portugal, Spanien, Frankrike och Belgien återspeglas koloniala band i invandringen. En mindre grupp länder (Luxemburg, Irland, Schweiz) har en kraftig "EU"-dominans i sin invandring, medan de skandinaviska länderna har en kraftig dominans av asylsökande flyktingar. USA, Canada och Australien skiljer sig från övriga länder genom att aktivt uppmuntra invandring. De har samtliga politiskt beslutade invandringskvoter, medan EU/EFTA-länderna saknar en sådan övergripande politisk målsättning. Kvantitativt kan endast Tyskland inom EU/EFTA-området mäta sig i invandringshänseende med USA (700.000 invandrare 1996 i Tyskland jämfört med drygt 900.000 för USA, Salt et al. 2000, sid. 184). Schweiz har en i det närmast lika stor andel utrikes födda i befolkningen som Australien (20 procent jämfört med 23 procent). Invandringen till Storbritannien och Portugal härrör i stor utsträckning från de forna kolonierna. Mellan Tyskland och Turkiet finns en stark koppling med ursprung i gästarbetarsystemet som rekryterade många turkar fram till mitten av 1970-talet. De nordiska länderna har (tillsammans med Tyskland) sedan 1970-talet haft en ställning som flyktingmottagande länder. Invandringen till Irland härrör i huvudsak från andra EU-länder.

Dessa skillnader i invandringsstruktur, invandringshistoria och invandringspolitik skapar också skilda förutsättningar för utveckling av läs- och skrivförmåga på invandringslandets språk. I en del fall (till exempel invandring till Australien från England) rör det sig inte om inläring av ett nytt språk. I andra fall har utgångspunkten varit gästarbetarstatus med hög sannolikhet för återvändande till ursprungslandet och sämre incitament att lära sig det nya språket (till exempel Schweiz).

Det finns en rad studier som relaterar invandrares språkfärdigheter i sitt andraspråk (här uttytt som invandringslandets officiella språk) till ekonomisk

och social framgång. Chiswick och Miller (1995) identifierade tre faktorer som bidrog till andraspråksbehärskning bland invandrare, nämligen ekonomiska incitament, exponering för andraspråket, samt effektiviteten i andraspråksinläringen (a.a., sid. 248). *Ekonomiska incitament* representeras till exempel av förväntad bosättningsstid i invandringslandet. Ju lägre sannolikhet för återvändande till utvandringslandet desto större ekonomiskt utbyte av andraspråkstillägnande. *Exponering* innebär frekvensen av andraspråks-användning i invandrarens vardagsmiljö (arbete, familj, vänner, skola etc.). Exponering är också till en del en funktion av språkligt avstånd mellan modersmålet och andraspråket (a.a., sid. 249). Det kan t.ex. röra sig om att offentliga texter som skyltar och anslag använder ett annat teckensystem än det invandraren lärt sig läsa på. *Effektiviteten i andraspråkinläring* varierar med invandrarens ålder, utbildningsnivå och kvaliteter i erbjudna språkinlärnings-program. Chiswick och Miller (a.a.) prövade en regressionsmodell för invandrare i åldrarna 25–64 år på folkbokföringsmaterial från USA, Canada, Israel och Australien. Analysen visar en ökning i andraspråksfärdigheter med 3,6 procent för vart extra år grundläggande utbildning invandrare från icke engelskspråkiga länder hade (australiensiska data). Effekten är kraftigast för invandrare med låg utbildning.

Vad gäller levnadsålder visade analysen att invandrare som anländer vid 25 års ålder har 10 procent bättre andraspråksbehärskning än de som anländer vid 45 års ålder. Varje extra års vistelsetid i invandringslandet ökar andraspråksfärdigheten med i genomsnitt 1,7 procent. Denna effekt är svagare ju äldre invandraren är vid ankomsten. Andraspråksbehärskningen befanns vara sämre bland invandrare från länder med hög sannolikhet för återvändande (till exempel Mexiko relativt USA och USA relativt Israel). Likaså befanns språkligt avstånd ha en negativ inverkan. Inkomsterna är mellan 5 och 17 procent högre för invandrare med god andraspråksfärdighet jämfört med invandrare med bristande andraspråksfärdighet. Allmänt visade sig analysmodellen stämma på data från en rad olika invandrings- och utvandringsländer.

Samtliga studier som redovisats grundas på folkräkningsdata. Detta medför att de är behäftade med metodproblem som begränsar precisionen i analysen. Den viktigaste begränsningen är att man arbetar med subjektivt bedömd språkfärdighet. En annan begränsning är att man inte skiljer mellan olika språkliga färdigheter. Man kan mycket väl tala ett språk utan att kunna läsa och skriva på språket.

IALS-materialet med läs- och skrivtestresultat samt bakgrundsdata från fler än 3 000 invandrare erbjuder unika möjligheter att relatera invandrades läs- och

skrivutveckling till mottagarländernas språk- och invandringspolitiska ambitioner, samt de enskilda invandrarnas arbetsmarknadsförankring och språk- och kulturmiljö i mottagarländerna.

### **Vem är "invandrare"?**

Begreppet "invandrare" avser i IALS-studien en person som har invandrat till ett land där han eller hon inte är född. I Statistiska Centralbyråns befolkningsstatistik används beteckningen "utrikes födda" för samma grupp. Till denna kategori räknas de som haft fast mantalsskrivningsadress i Sverige senaste året men är födda utomlands. Gästforskare, specialister och andra som kanske vistats upp till ett halvår i Sverige räknas alltså inte in (SCB 1997). Inte heller räknas nyanlända flyktingar in i kategorin "invandrare".

Använder man i stället begrepp som "personer med utländsk bakgrund" utesluter man gruppen utrikes födda barn till svenskfödda föräldrar. Man inkluderar däremot de som egentligen betecknats "andra generationens invandrare" (dvs. de som är födda i Sverige men där båda föräldrarna är födda utomlands). Vistelsetid i Sverige kan också vara utgångspunkt för att definiera gruppen invandrare så att man vid ett godtyckligt bestämt antal år som boende i Sverige upphör att vara invandrare.

Utgår man från språklig bakgrund blir inte problemen mindre. Språk som ligger så nära svenskan att de kan användas för vardagsbruk i Sverige (t. ex. norska) räknas i samma kategori som språk med stor språklig distans till svenskan (t. ex. vietnamesiska). Barn i etniskt blandade familjer talar ofta två språk. Man brukar hävda att det språk som talas i familjen skall avgöra om barnen skall räknas till kategorin "med annat modersmål". Samtidigt vet vi att barn som växer upp i flerspråkiga miljöer utvecklar en funktionsfördelning mellan språken (Boyd 1987, Bratt-Paulston 1983). Modersmålet kan användas tillsammans med föräldrar och äldre släktingar, svenska används i skolan, och "dialekter" av svenska som uppvisar många likheter med kreolspråk används kanske i umgänget i bostadsområdet (Aitchison 1996). Ett antal invandrare har lärt sig att läsa på ett officiellt språk som inte är deras modersmål. I en del fall har detta inte haft någon negativ inverkan på deras läsinläring (Lundberg & Linnakylä 1993). I andra fall har undervisningen inte lett till någon fungerande läs- och skrivförmåga.

## **Literacy, läsförmåga, läskunnighet – vad är det vi mäter?**

Det engelska ordet "Literacy" som används i "IALS" saknar motsvarighet i svenska språket. Det rör sig om en betydligt mer utvecklad förmåga än "*läskunnighet*" som är utgångspunkten när UNESCO kartlägger analfabetismen i världen. UNESCOs definition (UNESCO 1993, sid. 24) anger att den som kan "with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" ("Jag heter ..., är ...år gammal och bor i ...") är läs- och skrivkundig. "Literacy" anger i stället att man efter långvarig träning nått en förmågenivå som medger att man klarar de flesta vardagskraven på läs- och skrivförmåga i utvecklade och textrika samhällen. I det informationstäta moderna samhället är inte läskunnighet ett relevant kriterium för att bedöma vuxnas förmåga. Kravnivån ökar kontinuerligt, eller som projektansvariga för IALS inom OECD formulerar det; "literacy is a moving target".

"Adult Literacy" i IALS-studien definieras på följande sätt:

*"Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att*  
*- fungera i samhället och fylla kraven i olika*  
*vardagssituationer*

Detta innebär att man skall klara läs- och skrivkrav i arbetet, tolka produktinformation och försäljningserbudanden i sin roll som konsument, läsa dagstidningstexter för att hålla sig a jour med nyheter och politik, tillgodogöra sig information från myndigheter, sköta sin privatekonomi, kunna läsa väganvisningar, kartor och orienteringsplaner i byggnader etc.

Vidare förväntas att man skall

*- kunna tillgodose sina behov och personliga mål*

Detta innebär att man skall kunna tolka till exempel kontraktvillkor, förstå nyhetsinformation som har relevans för personliga förhållanden, finna och tillgodogöra sig texter som rör personliga intressen etc.

Dessutom skall man nå en förmåga som medger att man kan

*- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina*  
*förutsättningar"*

Detta innebär att man skall kunna se sina egna utvecklingsmöjligheter, delta i kompetensutveckling i arbetet och bedriva vuxenstudier i olika former.

Att klara dessa krav är en viktig förutsättning för att kunna fungera som medborgare och familjeförsörjare, och för att utveckla sina kunskaper och sin förmåga i och utanför yrket. För de flesta invandrare till Sverige måste denna förmåga erövrats ånyo i vuxen ålder på ett annat språk än modersmålet. Flera rapporter från projektet ”International Adult Literacy Survey” visar att invandrades etablering i samhället påverkas starkt av deras förmåga att tillägna sig och uttrycka sig på det nya språket i skrift. De som invandrar till Sverige möter högre krav i detta avseende än invandrare till de flesta andra länder. Det svenska samhällets förväntningar på god läs- och skrivförmåga ligger på en mycket hög nivå. Arbetsmarknaden ger få möjligheter för den som inte klarar kraven. Samtidigt utgör arbetslivet liksom vuxenutbildning i olika former en viktig möjlighet att utveckla sina grundläggande färdigheter, möta svensk kultur och det svenska språket.

Literacy mäts i IALS i tre skolor; förmåga att läsa löpande text (”prose literacy”), förmåga att tolka och använda diagram, kartor, blanketter etc. (”document literacy”), samt förmåga att genomföra beräkningar utifrån underlag i texter och dokument (”quantitative literacy”). I samtliga tre skolor ges uppgifter på olika kravnivåer från det mest elementära till det mycket komplicerade.

Intervjupersonerna i undersökningen har genomfört läsuppgifter som bygger på texter hämtade från olika sektorer i vardagslivet (arbete, familj, ekonomi, nyheter och samhällsinformation): dokument, blanketter, tidningsartiklar, annonser, informationsbroschyrer, tidtabeller, kartor etc. Förutom att intervjupersonerna har genomfört ett antal läsuppgifter har de också besvarat bakgrundsuppgifter om t.ex. skolgång, yrke och läsvanor. Varje individ har fått genomföra dels sex basuppgifter som representerar den lägsta kravnivån, dels ett fyrtiotal uppgifter av varierande svårighetsgrad. Såväl uppgifterna som individerna som deltar i undersökningen placeras med hjälp av s.k. ”IRT”-teknik (Murray, Kirsch och Jenkins 1998) på en av fem nivåer i svårighetsgrad/förmåga. Nivå 1 innehåller de enklaste uppgifterna. Läsaren skall lokalisera ord eller uttryck i en kort text och återge dem ordagrant. Här förutsätts alltså inte att man skall kunna formulera ett svar i egna ord. För många av uppgifterna räcker det med att stryka under rätt formulering i texten. Nivå 2 förutsätter att man kan läsa längre sammanhängande texter där man måste söka igenom mycket information för att hitta rätt svar. Texterna är dock så välstrukturerade och enkla att det önskade svaret matchar frågan med liten risk att vilseledas av närliggande alternativa formuleringar i texten. Nivå 3 svarar mot målen i kursplanen i svenska för år 9 i grundskolan. Här måste läsaren kunna bilda sig en helhetsuppfattning av texten och med egna ord formulera svar som inte kan utläsas ordagrant ur texten. Denna nivå är ett uttryck för ”medborgerliga krav” på läs- och skrivförmåga i IALS-

projektet (OECD 2000). Nivå 4 och 5 innehåller de svåraste uppgifterna. Här måste läsaren dra egna slutsatser utifrån sina tidigare erfarenheter av liknande texter, och fritt skriva sitt svar utan ledning av formuleringar i texten. Det är viktigt att notera att det är förmåga att läsa och skriva på landets officiella språk som mäts. För de allra flesta invandrare till Sverige är svenska ett främmande språk. Intervjudelen av undersökningen innefattar därutöver också invandrarnas egna bedömningar av sin förmåga att tala, läsa och skriva på sitt modersmål, vilket dock ger en osäker skattning av den verkliga förmågan (Skolverket 1996).

<b>MEDCO ASPIRIN</b>	<b>500</b>
INDIKATIONER: Huvudvärk, muskelsmärter, reumatiska smärter, tandvärk, öronvärk. LINDRAR SYMPTOMEN VID VANLIG FÖRKYLNING.	
DOSERING, genom munnen: 1 eller 2 tablett var sjätte timme, helst i samband med måltid, i högst 7 dagar. Förvaras på sval och torr plats.	
VARNING: Använd inte tablettorna mot gastrit eller magsår. Använd dem inte tillsammans med antikoagulationsmediciner. Använd dem inte mot allvarlig lever-sjukdom eller bronkial astma. Om de intas i stora doser och under en längre period kan de skada njurarna. Innan de används mot vattkoppor eller influensa hos barn bör läkare tillfrågas om Reyes Syndrom, en sällsynt men allvarlig sjukdom. Under amning och graviditet bör läkare tillfrågas innan produkten används, särskilt under den senare tredjedelen av graviditeten. Om symptomen håller i sig eller i fall av oavsiktlig överdos skall läkare kontaktas. Förvara tablettorna utom räckhåll för barn.	
INNEHÅLLSDEKLARATION: Varje tablett innehåller 500 mg acetylsalicylsyra. Konstituens c.b.p. 1 tablett Reg. nr. 88246	0  67736 11079
<small>Made in the United States by STERLING PRODUCTS, INC. 1800 Middletown Industrial Blvd., Louisville, Kentucky 40223</small>	

Reprinted by permission

*Figur 4. Uppgift på "löpande text"-skalan, nivå 1 i IALS-projektet. Intervjupersonens uppgift är att stryka under den mening som talar om hur många dagar i sträck man högst får ta medicinen.*

# Bomullsblöjor är inte bättre för babys stjärt

I tidningen 'de Volkskrant' av den 23 december läste jag en artikel om bomullsblöjor versus engångsblöjor. Artikeln betonar de miljömässiga och ekonomiska fördelarna med dessa bomullsblöjor. Men det man inte tagit hänsyn till är våra kära bebisars små stjärtar. För dem vill vi naturligtvis bara ha det bästa och skönaste. Och det är inte bomullsblöjor.

Den förbättrade fuktabsorptionen i moderna engångsblöjor har övertygande bevisats. Inte minst av bebisarna själva, som sover hela natten utan att vakna och sällan gråter därför att stjärten är våt eller irriterad. Bomullsblöjor har inte dessa fördelar.

Även vi provade bomullsblöjor av miljöskäl. Vår dotter använde minst sex av dem under dagen plus en extra under natten. Och om en 'olycka' inträffar måste vi tvätta inte bara hennes blöjor utan också hennes kläder och sänglinne. Det innebär att vi använder mera vatten, energi och tvättmedel än vi annars skulle ha gjort. Med engångsblöjor håller hon sig torr utan några problem med omkring tre blöjor om dagen

Detta för mig över till de ekonomiska aspekterna. Om man idag använder bomullsblöjor kostar det i genomsnitt 35 guilders i veckan, inte inräknat det extra sänglinnet och kläderna. Om vi använder engångsblöjor på vår dotter räcker ett paket ca. två veckor. Den genomsnittliga kostnaden för ett paket är 20 guilders.

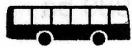
Och för vem uppfanns dessa engångsblöjor? Jo, för den moderna mamman och den lyckliga babyn. Så att vi även med en baby därhemma kan vara mera rörliga, så att vi inte behöver belasta barnvaken eller dagiset med påsar fulla med våta kläder, så att vi kan fortsätta arbeta. Jag undrar om herrar Zantvliet och van der Steenhoven från "Gröna Vänstern" inser detta.

Vi är naturligtvis alla bekymrade över miljön och vill göra vad vi kan, särskilt för våra barns skull. Men vi föredrar att istället lämna bilen hemma och söka andra lösningar.

*Mardou Jacobs. Diemen*

*Figur 5. Uppgift i "löpande text"-skalan, nivå 3 i IALS-projektet. Intervjupersonen skall ange tre skäl till varför brevskrivaren föredrar engångsblöjor framför bomullsblöjor.*



**46****Norr tull – Sofia****Nattrafik, se linje 94**

Hållplatser och anslutande linjer	Måndag – Fredag																							
Sveaplan ..... avg.	5:03	5:23	5:43	6:02	8:22	16:22	17:52	19:07	19:22	19:44	20:04	23:04	23:44											
Frejgatan .....	5:05	5:25	5:45	6:05	8:25	16:25	17:55	19:10	19:25	19:46	20:06	23:06	23:46											
Odenplan .....	5:07	5:27	5:47	6:07	8:27	16:27	17:57	19:12	19:27	19:48	20:08	23:08	23:48											
Jarlaplan .....	5:09	5:29	5:49	6:09	8:29	16:29	17:59	19:14	19:29	19:50	20:10	23:10	23:50											
Stureplan .....	5:10	5:30	5:50	6:10	8:30	16:30	18:00	19:15	19:30	19:51	20:11	23:11	23:51											
Norrmalmstorg. .... X	5:11	5:31	5:51	6:11	var 8:31	var 16:31	var 18:01	var 19:16	19:31	19:52	20:12	var 23:12	23:52											
Karl den XII Torg .....	5:12	5:32	5:52	6:13	20 8:33	15 16:33	10 18:03	15 19:18	19:33	19:53	20:13	20 23:13	23:53											
Slottsbacken .....	5:14	5:34	5:54	6:15	min. 8:35	min. 16:35	min. 18:05	min. 19:20	19:35	19:55	20:15	min. 23:15	23:55											
Slussen ..... [X]	5:15	5:35	5:55	6:16	8:36	16:36	18:06	19:21	19:36	19:56	20:16	23:16	23:56											
Tjärhovsgatan .....	5:16	5:36	5:56	6:17	8:37	16:37	18:07	19:22	19:37	19:57	20:17	23:17	23:57											
Bondegatan .....										19:59	20:19	23:19	23:59											
Klippgatan .....	5:17	5:37	5:57	6:18	8:38	16:38	18:08	19:23	19:38	20:02	20:22	23:22	00:02											
Erstagatan .....	5:18	5:38	5:58	6:19	8:39	16:39	18:09	19:24	19:39	20:03	20:23	23:23	00:03											
Sofia ..... ank.	5:19	5:39	5:59	6:20	8:40	16:40	18:10	19:25	19:40	20:04	20:24	23:24	00:04											

	Lördagar																						
Sveaplan ..... avg.	5:44	6:24	7:04	8:34	9:02	9:22	14:22	14:42	15:04	15:24	23:04	23:44											
Frejgatan .....	5:46	6:26	7:06	8:36	9:05	9:25	14:25	14:45	15:06	15:26	23:06	23:46											
Odenplan .....	5:48	6:28	7:08	8:38	9:07	9:27	14:27	14:47	15:08	15:28	23:08	23:48											
Jarlaplan .....	5:50	6:30	7:10	8:40	9:09	9:29	14:29	14:49	15:10	15:30	23:10	23:50											
Stureplan .....	5:51	6:31	7:11	8:41	9:10	9:30	14:30	14:50	15:11	15:31	23:11	23:51											
Norrmalmstorg. .... X	5:52	6:32	7:12	var 8:42	9:11	9:31	var 14:31	14:51	15:12	15:32	var 23:12	23:52											
Karl den XII Torg .....	5:53	6:33	7:13	30 8:43	9:13	9:33	15 14:33	14:53	15:13	15:33	20 23:13	23:53											
Slottsbacken .....	5:55	6:35	7:15	min. 8:45	9:15	9:35	min. 14:35	14:55	15:15	15:35	min. 23:15	23:55											
Slussen ..... [X]	5:56	6:36	7:16	8:46	9:16	9:36	14:36	14:56	15:16	15:36	23:16	23:56											
Tjärhovsgatan .....	5:57	6:37	7:17	8:47	9:17	9:37	14:37	14:57	15:17	15:37	23:17	23:57											
Bondegatan .....										15:39	23:19	23:59											
Klippgatan .....	5:58	6:38	7:18	8:48	9:18	9:38	14:38	14:58	15:18	15:42	23:22	00:02											
Erstagatan .....	5:59	6:39	7:19	8:49	9:19	9:39	14:39	14:59	15:19	15:43	23:23	00:03											
Sofia ..... ank.	6:00	6:40	7:20	8:50	9:20	9:40	14:40	15:00	15:20	15:44	23:24	00:04											

	Söndagar													
Sveaplan ..... avg.	5:44	6:24	7:04	7:44	8:24	9:04	23:04	23:44						
Frejgatan .....	5:46	6:26	7:06	7:46	8:26	9:06	23:06	23:46						
Odenplan .....	5:48	6:28	7:08	7:48	8:28	9:08	23:08	23:48						
Jarlaplan .....	5:50	6:30	7:10	7:50	8:30	9:10	23:10	23:50						
Stureplan .....	5:51	6:31	7:11	7:51	8:31	9:11	23:11	23:51						
Norrmalmstorg. .... X	5:52	6:32	7:12	7:52	8:32	9:12	var 23:12	23:52						
Karl den XII Torg .....	5:53	6:33	7:13	7:53	8:33	9:13	30 23:13	23:53						
Slottsbacken .....	5:55	6:35	7:15	7:55	8:35	9:15	min. 23:15	23:55						
Slussen ..... [X]	5:56	6:36	7:16	7:56	8:36	9:16	23:16	23:56						
Tjärhovsgatan .....	5:57	6:37	7:17	7:57	8:37	9:17	23:17	23:57						
Bondegatan .....	5:59	6:39	7:19	7:59	8:39	9:19	23:19	23:59						
Klippgatan .....	6:02	6:42	7:22	8:02	8:42	9:22	23:22	00:02						
Erstagatan .....	6:03	6:43	7:23	8:03	8:43	9:23	23:23	00:03						
Sofia ..... ank.	6:04	6:44	7:24	8:04	8:44	9:24	23:24	00:04						

Med tillfälliga undantag används handikappanpassade bussar på linje 46.

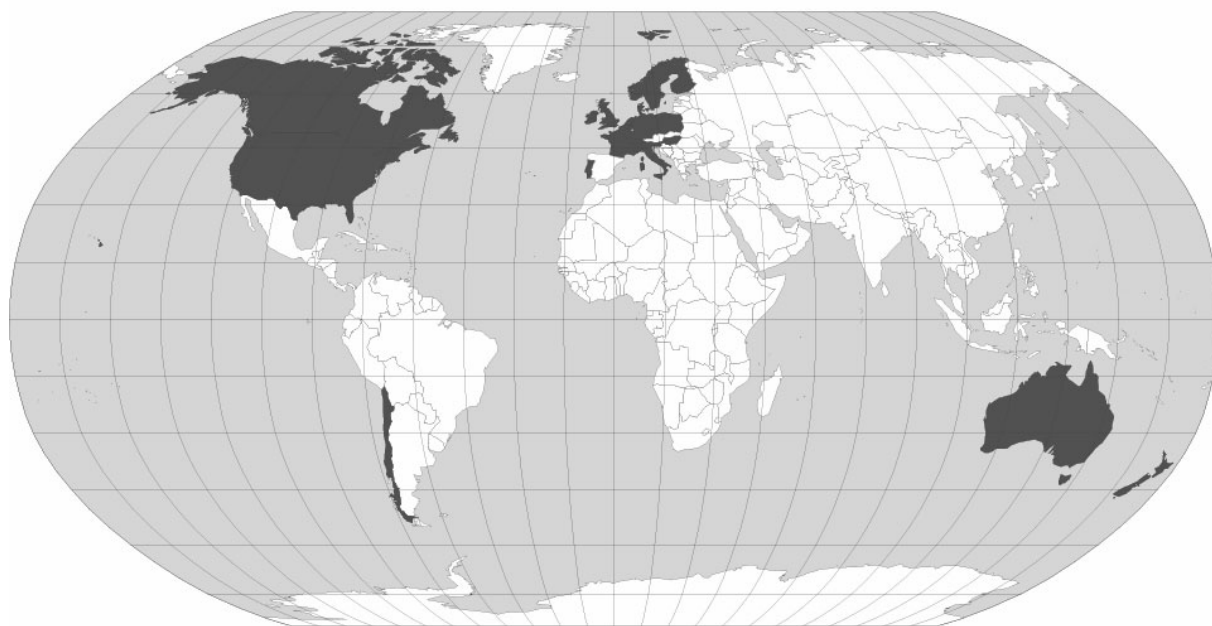
X = ansl. 47, 55, 62, 69

[X] = ansl. 48, 55, 59

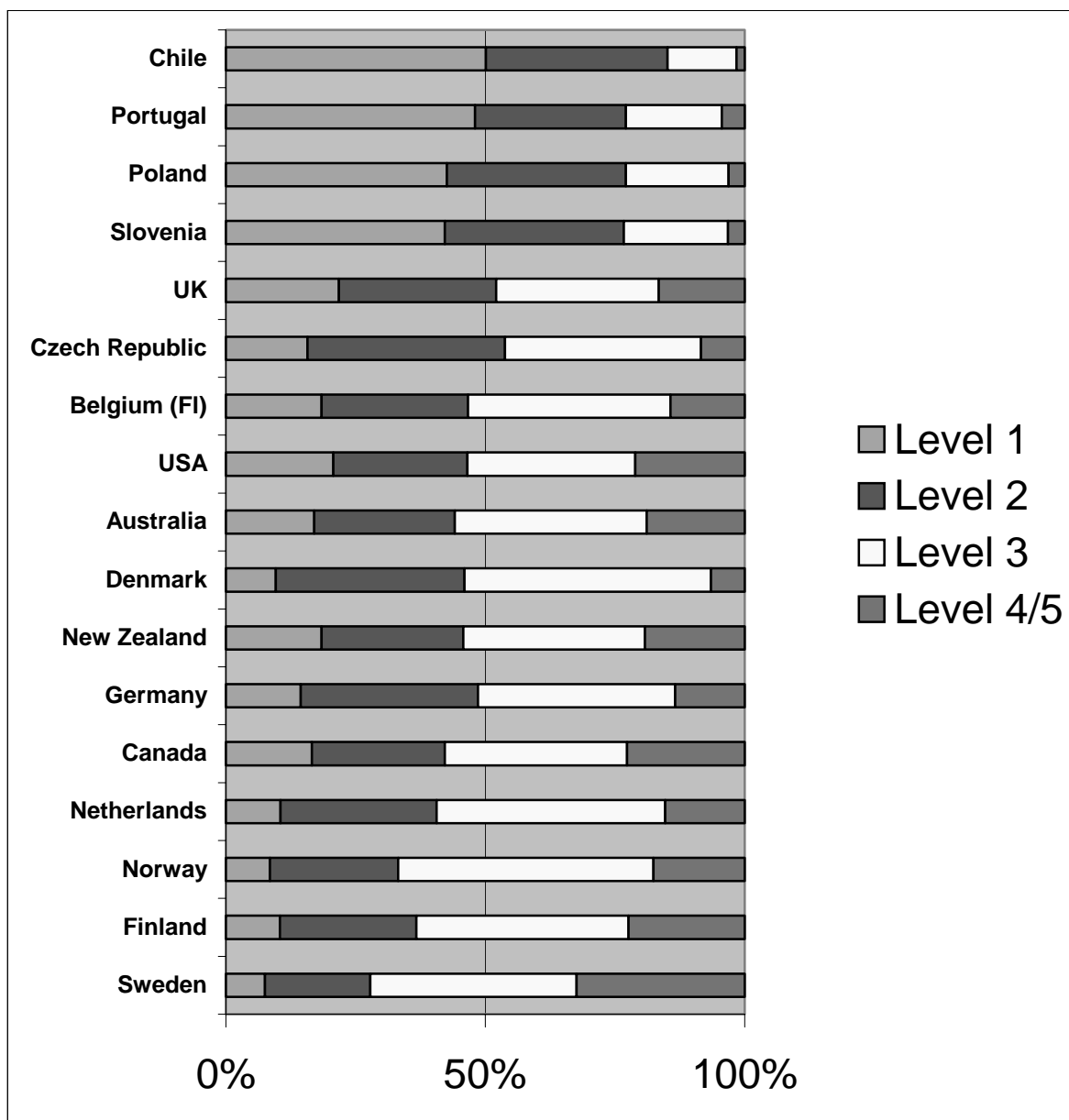
**Figur 6 Uppgift i "dokumentskalan", nivå 3 i IALS-projektet. Intervjupersonen skall ange när han/hon senast kan ta bussen en lördagskväll från Norrmalmstorg till Erstagatan.**

## *Läsförmåga och läskunnighet i I-land och U-land*

Sverige är ett av de länder i världen som ställer högst krav på läs- och skrivförmåga. Sverige har de bästa resultaten av samtliga länder som genomfört "International Adult Literacy Survey" (OECD och Statistics Canada 2000).

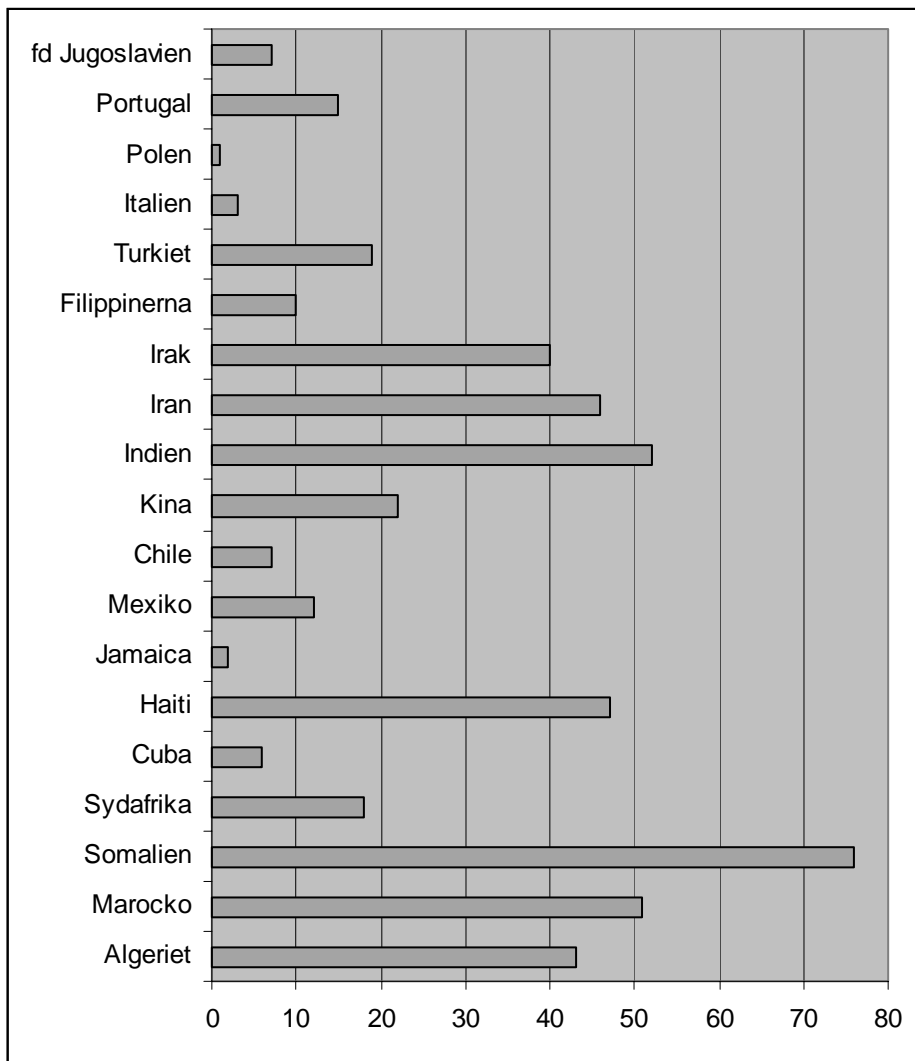


***Figur 7. Deltagande länder i "International Adult Literacy Survey" (IALS) 1995-98***



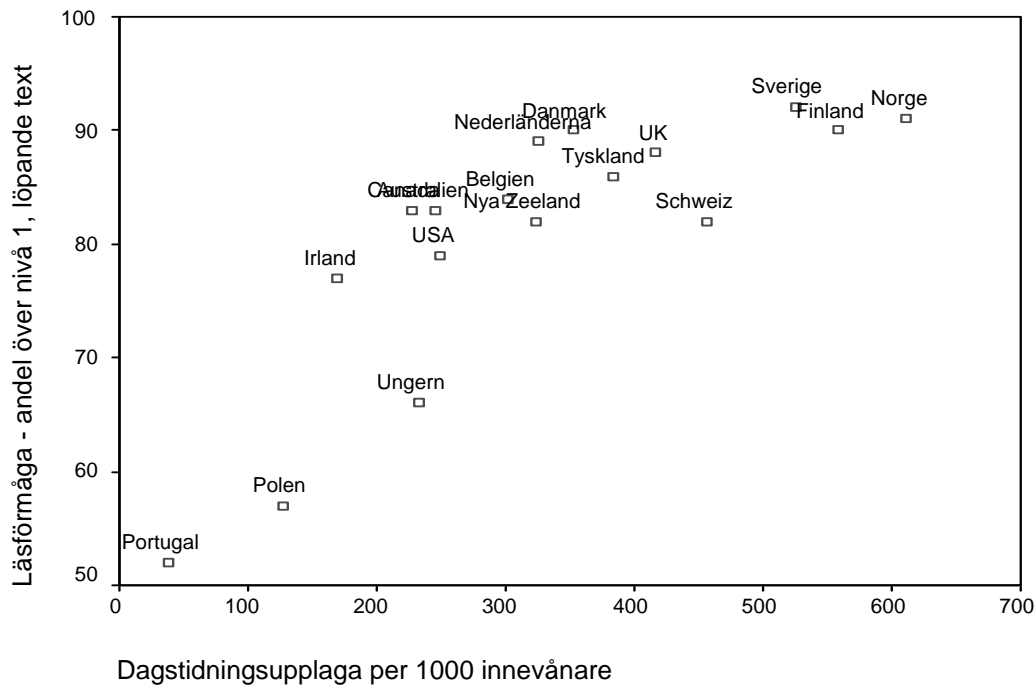
*Figur 8. Fördelning på läsförmågenivåer i den vuxna befolkningen (16-65 år) i olika länder. Rangordning efter genomsnittlig skalpoäng ("löpande text"-skalan) Källa: IALS råtabeller*

Tillsammans med Nederländerna, Norge, Danmark och Finland har Sverige den minsta andelen med den allra mest begränsade läsförmågan (dvs. de som endast klarar nivå 1-uppgifterna i undersökningen). Fler än nio av tio vuxna i dessa länder klarar uppgifter på nivå 2 eller högre. Detta kan jämföras med Chile, Polen, Slovenien och Portugal där nära hälften endast når nivå 1. Flera av dessa länder har också en noterbar andel analfabeter i den vuxna befolkningen, framför allt bland de äldre (figur 9).

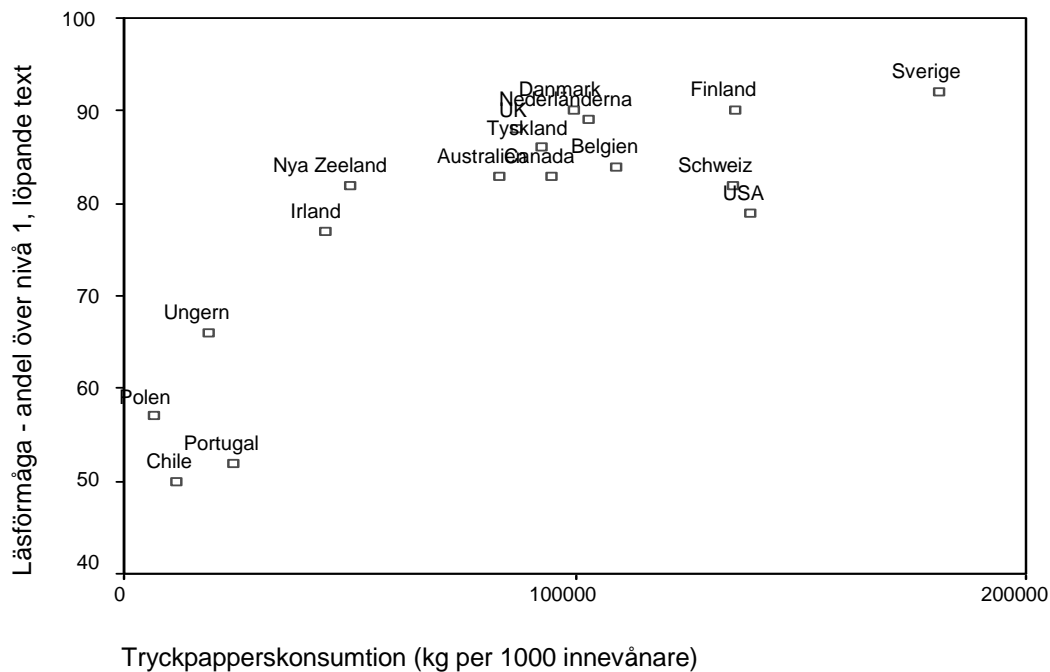


**Figur 9 Andel analfabeter i vanliga utvandringsländer i IALS-studien (Källa: UNESCO 1998, CIA 2001)**

Skillnader i människors förmåga att hantera läs- och skrivkrav i vardagen är i stor utsträckning ett uttryck för hur högt samhällskraven och förväntningarna på läs- och skrivförmåga ställs i olika samhällen. Vuxna svenskar förutsätts kunna förstå och ta ställning till olika former av skriftliga budskap på arbetsplatsen, i olika former av vuxenutbildning, i föreningslivet, som konsument, datoranvändare och som tidningsläsare. I länder med en hög andel vuxna på nivå 1 i IALS-studien går det att finna stora sektorer i arbetslivet där läs- och skrivförmåga inte är nödvändig. Endast en mindre andel välutbildade förutsätts kunna ta del av mer komplicerade skriftliga budskap. Sambandet mellan läs- och skrivförmåga i den vuxna befolkningen, dagstidningsupplagor och konsumtion av tryckpapper i olika länder är mycket tydligt (figur 10a och b).

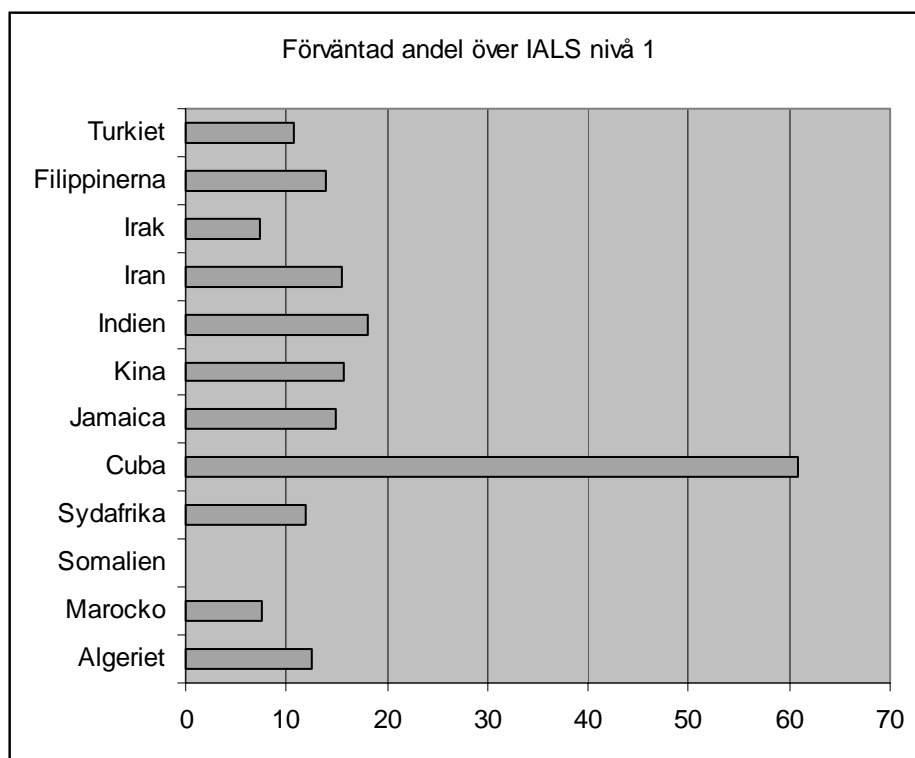


**Figur 10a** Andel i den vuxna befolkningen (16-65 år) med läsförmåga över nivå 1 i IALS ("löpande text"-skalan) relaterat till dagstidningsupplaga i olika länder (Källa: UNESCO 1993 och IALS råtabeller)



**Figur 10b** Andel i den vuxna befolkningen (16-65 år) med läsförmåga över nivå 1 i IALS ("löpande text"-skalan) relaterat till tryckpapperskonsumtion i olika länder (Källa: UNESCO 1993 och IALS råtabeller)

Det tydliga sambandet mellan tryckpapperskonsumtion och läs- och skrivförmåga gäller oavsett om man använder UNESCO:s definition av läskunnighet eller OECD:s och Statistics Canadas definition av "literacy". Vidare finns ett lika tydligt (men omvänt) samband mellan spädbarnsdödlighet och läs- och skrivförmåga oavsett om UNESCO:s eller OECD/Statistics Canadas definition används. Genom att utnyttja sambanden mellan läs- och skrivförmåga mätt i "andel över nivå 1 i IALS" (för länder som deltagit i IALS) eller "andel läs- och skrivkunniga" (enligt UNESCO:S/CIA:s statistik för övriga länder) med tryckpapperskonsumtion och spädbarnsdödlighet kan man räkna fram förväntade andelar i den vuxna befolkningen med en läs- och skrivförmåga över IALS nivå 1 även i länder som ej deltagit i IALS-studien (Observera att vi talar om *förväntade* andelar utifrån de två förklaringsvariablerna. Enskilda länder kan genom särskilda insatser eller förhållanden ha såväl högre som lägre andelar av befolkningen över IALS nivå 1!).



**Figur 11 Förväntade procentandelar i den vuxna befolkningen med en läs- och skrivförmåga över nivå 1 i IALS "löpande text"-skala. (Källa: IALS rätabeller och UNESCO 1993/CIA 2001).**

Det enda land som närmar sig resultaten för IALS-länderna är Kuba. Övriga länder ligger avsevärt sämre till än de IALS-länder som har de sämsta resultaten.

## **Talspråk och skriftspråk i världen**

Ungefär 5.000 språk talas i världen i dag (Dalby 1998). Av dessa saknar fyra av fem skriftspråk (Hellman 2000). Den långsiktiga tendensen är att mindre språk dör ut medan de större ökar sin utbredning (Jansson 1997). Skriftspråket har en betydelsefull roll i denna process. Mellan demokratiskt deltagande, ekonomisk utveckling och utveckling av läs- och skrivkunighet råder ett ömsesidigt samband. Läskunnigheten tog fart bland skattebönderna i Skåne i samband med storskiftet, medan läskunnigheten bland frälsebönderna som inte berördes av reformen knappt påverkades alls (Nilsson och Pettersson 1992, Nilsson och Svärd, 1994). Ett språk som inte utgör undervisningsspråk får svårigheter att överleva. Internationell handel, turism och resande, liksom politiska maktsträvanden påverkar också såväl tal- som skriftspråkstrukturen i världen (UNESCO 1993). Huvuddelen av världens 800 miljoner vuxna analfabeter har ett modersmål som saknar skriftspråk. De måste alltså lära sig läsa och skriva på ett främmande språk som oftast inte har någon vardagsförankring i deras lokalsamhälle.

Medan de äldsta skriftspråkssystemen kan dateras till tredje årtusendet före Kristi födelse (Coulmas 1989) sträcker sig talspråkets utvecklingshistoria en halv miljon år bakåt i tiden (Deacon 1997). Skriftspråket är en kulturprodukt, medan talspråket tillkommit genom människans unika biologiska utveckling.

## Språk i tal och skrift

De flesta av de 5.000 språk som talas i världen i dag har färre än 5.000 talare, många väsentligt färre. De 95 största språken i världen talas av sammanlagt 4,4 miljarder människor. Det största språket, kinesiska, utgörs egentligen av flera olika språk som ej är sinsemellan förstaeliga i talad form, men som förenas av ett gemensamt skriftspråk. Mandarin, det största språket, talas ensamt av 800 miljoner människor. Det kinesiska skriftspråket baseras på såväl betydelseenheter som ljudangivande enheter. Det rör sig alltså inte om ett logografiskt system. Tecknen är sammansatta av upp till 17 grundelement.

Det finns flera olika alfabetiska skriftspråk. Det grekiska alfabetet som standardiserades omkring år 400 före Kristi födelse skilde sig från alla andra då existerande skriftspråk genom att även vokalerna noterades. Teckensystemet i dagens grekiska alfabet överensstämmer i stor utsträckning med den klassiska formen. Ett antal av dagens alfabeterna noterar inte vokaler för vardagligt bruk. I stället anges "diakritiska tecken" som uttalshjälp. Våra prickar och ringar över "a" och "o" fyller motsvarande funktion.

Alfabetet (26-30 tecken i den latinska versionen) baseras på principen att ett språkljud (fonem) skall representeras av ett skrivtecken (grafem). Graden av korrespondens mellan tal- och skrift varierar dock avsevärt. Grekiska, italienska och finska är exempel på språk som uppvisar en hög grad av överensstämmelse, medan franska och engelska uppvisar en väsentligt lägre grad av överensstämmelse.

*Devanagari* är ett alfabet som utvecklats med sanskrit som talspråksförebild, och som i dag fungerar som skriftspråksrepresentation för ett antal indiska språk med sammanlagt nära en miljon talare.

अ आइ ई उ ऊ ऋलृ ँ ऐ ए ऐ ओ औ औ क ख ग घ ङ च छ झ ञ ट ठ ड ढ ण त थ  
द ध न ण प फ ब भ म य र ॠ ल ळ व श ष स ह

Det *kyrilliska alfabetet* utvecklades av bysantinska missionärer för ett antal slaviska språk som dittills saknat skriftspråk.

а б в ъ ы ь ц ч е ж з э и й к д л м п н о р с г т у ф х ш щ ю я



Coulmas (1989, a.a) anför sex viktiga funktioner som skriftspråket har i samhället. Den första funktionen är den *minnesstödjande*. De flesta av Shakespeares tidiga pjäser nedtecknades först efter många års utveckling på scenen (ibland 20-30 år efter uruppförandet). Vi kan alltså inte utifrån den tryckta texten få en god uppfattning om vad som sades på scenen i slutet av 1500-talet. Utifrån Molieres manus, ungefär 50 år senare, kan vi däremot exakt rekapitulera vad som lades i skådespelarnas munnar. I det moderna samhället utnyttjas den minnesstödjande funktionen dagligen i form av kontrakt, kvitton och andra handlingar som dokumenterar vad som överenskommits, betalats etc. Sumerers och feniciers bidrag till skriftspråkets första utveckling hade förmodligen också denna bakgrund.

Den andra funktionen är *distansfunktionen*. Skriftspråket medger kommunikation mellan två människor som befinner sig på olika ställen. E-post, sms-meddelanden och telefax har accentuerat distansfunktionen under de senaste åren. Människor kan ha skriftlig direktkontakt med varandra över mycket stora avstånd.

En tredje funktion är den *reifierande*. Med denna funktion fästs uppmärksamheten på dokument, lagar och bestämmelser, skyltar, anslag etc. som kommer att leva ett liv i sig själv. Orden frigörs från sin upphovsman och får en beständig form det inte har i talspråket.

Den fjärde funktionen är *social kontroll*. Bibeln har sannolikt spelat en viktig roll i hednissionen över tusen år, inte genom att de blivande kristna kunde läsa den (vilket de ju inte kunde), utan genom att vara ett uttryck för den högre maktens röst och vilja. I vardagssammanhang kan ett utslagsgivande argument i ett meningsutbyte vara att "ha papper på" det man säger, eller som amerikanska journalister uttrycker det: "May I quote you on this?". Det som finns fäst på papper har större tyngd än det som sagts.

Den femte, *samordnande* funktionen innebär att *oändligt många människor kan vara adressater för samma skriftliga budskap*. Gandhis kamp för Indiens frihet över 50 år, eller ordföranden Maos långa tåg kanske var nödvändiga historiska händelser för att fästa den illiterata massans uppmärksamhet på ett politiskt budskap. I ett litterat samhälle fyller dagstidningarna motsvarande funktion med brett och snabbt genomslag. Skriftspråket är ett fundament för demokratiska politiska system.

Den sjätte och sista funktionen Coulmas identifierar är *den estetiska, skönlitterära och poetiska*. Skrivna texter ger en möjlighet att dela andra

människor tankar, upplevelser och intryck. Läsningen är en källa till njutning och reflektion.

De sex funktionerna uppträder ibland åtskilt, ibland gemensamt i samma skrivna budskap. Kopplingen till de tre dimensionerna i IALS-projektets definition av literacy (sid. 16 ovan) är uppenbar. Att inte klara samhällets krav på läs- och skrivförmåga innebär att inte vara delaktig i det grundläggande samhällskapital som Coulmas' sex skriftspråksfunktioner representerar.

### *Literacy eller literacies?*

Barton (1994) definierar "a discourse community" som en (tillfällig eller mer beständig) grupp människor som delar texter, intressen, värderingar och avsikter med läsning och skrivning. Gruppen har gemensamma referensramar som kan tas för givna när deltagarna i gruppen läser och skriver texter. Begreppet "discourse community" kan användas för att illustrera en grups centrala värden, identifiera faktiska och potentiella medlemmar (och de senares sociala avstånd till de faktiska medlemmarna). Texterna "definierar sina läsare" genom att tilldela dem olika roller (som fackföreningsmedlem, bilköpare, bostadssökande etc.). Texter ingår också i beroendekedjor med andra texter inom en viss "discourse community", där det förutsätts att läsaren känner till dessa texter för att kunna tillgodogöra sig och använda den nya texten. Barton (a.a) menar att man inte kan tala om läs- och skrivförmåga som en enhetlig dimension. I stället kan människors läs- och skrivpraktik beskrivas som en rad "literacies". Människor som talar flera språk har oftast också skilda läs- och skrivpraktiker associerade till de språk de talar. För att få en bild av deras skriftspråkskompetens måste man beskriva deras praktik i flera olika vardagssammanhang på samtliga språk de behärskar.

Martin-Jones och Bhatt (1998) har beskrivit "literacies" hos unga gujaratitalande<sup>3</sup> familjer i England. Bland de studerade familjerna finns såväl hinduer som muslimer och kristna, småbarnsfamiljer och familjer med ungdomar i gymnasieåldern, hushåll med yrkesarbetande mödrar och hushåll med hemarbetande mödrar. Intervjuer genomfördes med sju barn i nio- tioårsåldern, fem i elva – femtonårsåldern, och fyra 18-20-åringar i gymnasie- eller högskoleutbildning. Hindufamiljerna hade gujarati som "hemspråk" både i tal och skrift, medan de muslimska familjerna förutom gujarati och engelska även läste och skrev på Urdu (som har ett arabisk-baserat skriftspråk med stora

---

<sup>3</sup> Gujarati är ett språk som talas av uppskattningsvis 45 miljoner människor i den indiska provinsen Gujarat och även bland invandrare från denna region i ett stort antal länder i världen (bland annat flera länder i östafrika). Det finns ungefär 300.000 gujaratitalande i England. Gujarati har influerats av såväl Urdu som Sanskrit. Skriftspråket beskrivs av Dalby (1998) som "Devanagari utan tvättlina" (dvs de breda horisontella överliggande streck som förenar språkliga enheter i Devanagari, se vidare sid 24).

estetiska kvaliteter som gör det svårt att trycka) i hemmet. I samband med sin religionsutövning och religionsundervisning läste de även ”Qoran Arabic” (dvs. den klassiska arabiska som Koranen är skriven på).

De vuxna i två (båda muslimska) av de tolv studerade hushållen fäste särskild vikt vid gujarati. Barnen i dessa familjer mötte därför gujarati som ett viktigt språk i hemsituationen. I koranskolan var klassisk arabiska och urdu undervisningsspråk. I skolan i övrigt var engelska undervisningsspråk. Engelska bedömdes också av de flesta vara det viktigaste språket i undervisnings- och arbetslivssammanhang. I en tredje muslimsk familj förekom enbart engelska i hemsituationen. Föräldrarna behärskade gujarati, men den enda möjligheten för deras barn att lära sig läsa och skriva på gujarati var att gå i hinduisk skola, vilket var uteslutet av religiösa skäl. Samtliga barn i dessa tre familjer talade gujarati flytande, men deras förmåga att läsa och skriva på språket var mycket skiftande. Faktorer som var relaterade till deras läs- och skrivförmåga på gujarati var

- Yttre möjligheter ( i form av skolundervisning på och om språket)
- Ålder då undervisningen påbörjades
- Grad av personlig anknytning till språket
- Ordning i syskonskaran
- Personliga intressen

Bland de sexton barn och ungdomar som intervjuades var det bara tre (systrar) som aktivt använde gujarati för att läsa och skriva i vardagslivet. ”Amit”, 12 år, som är en av de tre systerarna, är den bästa Gujaratiläsaren och -skrivaren av samtliga barn. Hon är född i England. Hennes far har invandrat från östafrika och hennes mor från Indien. Hennes mor är lärare, och mycket engagerad för gujarati´s ställning som skriftspråk i England. Amit deltar i Gujaratilektioner en gång per vecka, och avser att avlägga sin GCSE (avgångsexamen från engelska ”grundskolan”) på gujarati.

”Trisha”, 20 år, är ensam dotter i en Hindu-familj. Hon har som trettonåring tillsammans med sina föräldrar invandrat från Kenya, där hon studerat gujarati. I samband med ett besök hos släktingar i Indien beslöt hon att själv återuppta gujaratistudierna så att hon kunde korrespondera med sina släktingar:

”I did it all by myself, nobody knew... I started reading and writing. I made a few mistakes but I wanted to write a letter to my uncle and aunty. I went up to mum to say: “Can you read it?” and she said “okay”. She wouldn’t believe that I had written it and thought that someone else had written it.”

(Martin-Jones och Bhatt, a.a. sid. 45)

För övrigt är engelska Trisha´s skriftspråk. Ett förestående giftermål föranleder samtidigt mycket korrespondens på gujarati.

”Jamal”, 18 år, kommer från en mycket aktivt utövande muslimsk familj från Malawi. Flera familjemedlemmar är medlemmar i ”Gujarati Muslim Association” i hemstaden. I Malawi gick Jamal i en engelskspråkig ”elementary school” på förmiddagarna. På eftermiddagarna gick han i koranskola och lärde sig att läsa urdu och recitera verser ur Koranen. När han invandrade till England utvecklade han sitt engelska skriftspråk i skolan. Han beslutade sig alldeles innan studien startade att börja studera modern arabiska vid ett lokalt college.

Samtliga intervjuade barn och ungdomar läser och skriver i någon omfattning på engelska. De

- skriver meddelanden och brev till vänner och släktingar
- för dagbok
- skriver minneslistor
- läser seriemagasin och förströelseböcker
- löser korsord
- lånar och läser romaner och konstböcker från det lokala biblioteket
- läser tidningar och tidskrifter

Tolv av de sexton har haft huvuddelen av sin skolgång i England.

Hardman (1994) studerade kambodjanska barn och vuxna som invandrat till USA. De flesta hade flytt undan Pol Pots regim och de efterföljande vietnamesiska invasionsstyrkorna via flyktingläger i Thailand. I en studerad ESL/ABE-klass (”English as a Second Language”/”Adult Basic Education”) hade de flesta deltagarna mycket dålig utbildningsbakgrund från Kambodja och flyktinglägren i Thailand. Några av dem kunde inte läsa och skriva på sitt modersmål ”khmer” (kambodjanska). De flesta behärskade engelska alfabetet, och kunde också läsa och skriva ett antal ord på engelska. Några klarade också att föra en enkel konversation på engelska. Många av ESL-eleverna var föräldrar, och tog också med sina barn till lektionerna.

Ett år efter ESL-kursens slut påbörjade Hardman en sexmånaders studie med fyra av deltagarna i deras hem. Intervjuer genomfördes med ytterligare tre. En av utgångspunkterna för studien var klagomål från barnens lärare på föräldrarnas engagemang i deras skolgång, samtidigt som föräldrarna själva fäste mycket stor vikt vid sina barns utbildning och förmåga att läsa och skriva på engelska.

Föräldrarna i de studerade familjerna var samtliga mellan 30 och 40 år gamla när de kom till USA. De hade mellan 0 och 6 års skolgång i Kambodja. Familjerna hade såväl barn som var födda i Kambodja/Thailand och barn som var födda i USA. De yngre barnen gick i ”elementary school” när studien

genomfördes. Alla familjer hade socialbidrag för sin försörjning, men arbetade med tillfälliga arbeten och uppdrag. Paketering, sömnad, trädgårdsskötsel var vanliga arbetsuppgifter. I samtliga familjer spelar TV och video en viktig roll.

Förutom engelska (som framför allt används i kommunikation mellan barn och föräldrar) talas khmer och kinesiska i familjerna. Nedan återges två familjebilder från studien.

*Lian* och hennes man är båda kineser som växt upp i Pnom Penh med kinesiska (lokal dialekt) som viktigaste språk. De är båda buddhister. Lian och hennes man talar också khmer, vilket barnen inte gör. Hemmet andas kinesisk kultur, med kinesiska prydnadsföremål och väggdekorationer, kalendrar, affischer, familjefotografier etc. Mathållningen i familjen utgör en kombination av kinesiska, kambodjanska och vietnamesiska rätter. Lian är mycket angelägen om att barnen lär sig god engelska. Hon väljer därför att sända dem till en annan skola än den lokala, eftersom hon anser att det finns för få engelsktalande barn där. Samtidigt vill hon att barnen lär sig läsa och skriva på kinesiska. Hon har därför betalat för privatlektioner för barnen, som dock inte uppskattar hennes initiativ. De föredrar engelska, som är vardagsspråket i deras samvaro med kamrater i och utanför skolan. Barnens begränsade förmåga att tala, läsa och skriva kinesiska, och föräldrarnas begränsade förmåga att tala, läsa och skriva engelska bidrar till kommunikationsproblem i familjen. Lian vill inte att barnen skall gå i "ESOL"-undervisning ("English for Speakers of foreign Languages") med klasskamrater med andra modersmål än engelska. Hon vill att barnen skall ha amerikanska klasskamrater. "ESOL"-undervisningen handhas ofta av kambodjanska eller kinesiska lärare. Lian är mycket misstrogen mot deras förmåga att ge en undervisning med tillräckligt god kvalitet.

*Bopha*'s familj lever i ett av de påvraste områdena i distriktet, i en mycket sliten liten lägenhet som är möblerad med överblivna möbler från barnens skola. Familjen är de enda kambodjanerna i huset. Bophas make arbetar ibland med tillfälliga påhugg för att dryga ut socialbidraget. Bopha själv har aldrig förvärvsarbetat under sin tid i USA. Det enda i lägenheten som antyder att det bor en kambodjansk familj i den är en engelsk-kambodjansk ordbok. TVn som nästan alltid står på är centralpunkten i hemmet. Bopha och hennes man försöker bättra på sin engelska genom att titta på de lokala nyheterna. Bopha tittar också mycket på såpoperor medan barnen är i skolan. Hon har dock stora svårigheter att hänga med i händelseutvecklingen på grund av sina dåliga engelskkunskaper. För övrigt bestämmer barnen vilken kanal man skall titta på (för det mesta tecknade serier). Det mesta av familjens mathållning kommer från McDonalds. Bopha och hennes man är ursprungligen buddhister. Efter ankomsten till USA söker Bopha sig till kristna gudstjänster. Bopha har en

engelsk och en kambodjansk bibel som hon läser parallellt. Ingen i familjen umgås med andra kambodjaner.

Alla fyra barnen i familjen har lyckats utomordentligt väl i skolan. Studier är också det vanligaste samtalsämnet mellan barnen och föräldrarna. Samtalen går för det mesta till så att föräldrarna frågar på khmer och barnen svarar på engelska. Språkklyftan mellan barn och föräldrar illustreras också av flera familjer i studien där föräldrarna inte vet hur de skall stava sina barns namn med det engelska alfabetet, samtidigt som barnen i samma familjer inte kan stava sina namn på khmer eller kinesiska.

Varken i de två familjer som beskrivs ovan eller i någon annan av de kambodjanska familjer och barngrupper som ingick i studien förekom att barnen skrev något spontant på khmer. Däremot var barnen mestadels stolta över sitt modersmål, som många också talade väl, framför allt tillsammans med föräldrarna. Barnen fungerar i viss utsträckning som tolkar för sina föräldrar i olika vardagssituationer. Barnen är alltså muntligt tvåspråkiga, men enspråkigt engelska när det gäller skriftspråk. Detta skall ses i ljuset av att föräldrarna med mycket få undantag aldrig skriver något på Khmer. Barnen är också (liksom sina föräldrar) i de flesta fall mycket ambitiösa när det gäller skolan, och lägger ned mycket tid på sitt hemarbete. Det lokala biblioteket har en viktig roll i detta sammanhang eftersom hemförhållanden ofta inte medger någon studiero. De äldre barnen läser också läxor med sina syskon (och också för syskon i förskoleåldern). Ett genomgående resultat från besök och intervjuer i de kambodjanska hemmen och i ESL-klasser är att föräldrarna lägger stor vikt vid att deras barn lär sig att behärska sitt modersmål både i tal och skrift, men att få barn gör det, och få föräldrar agerar konkret för att nå detta mål.

## *Språkpolitik och läs- och skrivkunnighet – exemplet Kina*

Utöver de två stora språken i Kina - mandarin och kantonesiska – finns ett stort antal minoritetsspråk. En del av dem är etablerade språk med en lång kulturtradition, medan andra är stamspråk med mycket begränsad utbredning. Efter folkrepublikens grundande 1949 har Kina genomgått flera olika språkpolitiska skiften där minoritetsspråkens ställning förändrats. Zhou (2000) relaterar språkpolitiken i Kina till analfabetism i tre grupper av språkliga minoriteter:

- Den första gruppen talar språk med väl etablerade skriftspråk (till exempel koreanska). Tvåspråkig undervisning har bedrivits sedan 1949.
- Den andra gruppen talar språk som har skriftspråk, men där dessa inte har använts i någon omfattning efter 1949, och där tvåspråkig undervisning förekommit endast undantagsvis. Denna grupp uppvisar också den högsta andelen analfabeter i Kina.
- Den tredje gruppen talar språk som saknar skriftspråkssystem. I denna grupp har tvåspråkig undervisning ej förekommit (annat än högst tillfälligt).

Kina har enligt Zhou (a.a.) skiftat språkpolitik flera gånger sedan folkrepubliken grundades. Rätten att utveckla och använda sitt modersmål och därtill hörande skriftspråk har (dock med vissa variationer över åren) garanterats i den kinesiska konstitutionen sedan folkrepublikens tillkomst. Under perioden 1949-57 bedrevs en pluralistisk politik där användningen av flera språk uppmuntrades. Under denna period satsade den kinesiska regeringen stora resurser på att sprida läskunnigheten oavsett vilket språk det gällde. Man utvecklade även nya skriftspråkssystem för minoritetsspråk som inte hade sådana. Zhou (a.a.) karakteriserar den andra perioden (1958-77) som ”kinesisk-monopolistisk”. Under denna tid stängdes till exempel koreanskspråkiga skolor och barnen fördes över till kinesiska skolor i stället. I de koreansktalande områdena talas emellertid också kinesiska allmänt (bland två miljoner innevånare talar nära 1,5 miljoner även kinesiska). Läskunnigheten påverkades därför inte negativt av de språkpolitiska åtgärderna. Den tredje perioden (1977-) karakteriseras liksom den första som pluralistisk. Särskilt under den monopolistiska perioden var gapet mellan konstitutionen och praxis stort. Under den tredje perioden har det latinska alfabetet introducerats som skriftspråk för flera minoritetsspråk i stället för det av regeringen förordade kinesiska skriftspråket. Zhou menar att skiftena av språkpolitik i sig har haft en starkt negativ inverkan på kampen mot analfabetismen i grupp två ovan, medan utvecklingen i den första gruppen påverkats minst.

Den kinesiska folkräkningen 1990 särskiljer analfabetism (definierat som att inte känna igen något ord i skrift) från semi-analfabetism (definierat som att känna igen ett begränsat antal ord i skrift). I majoritetsbefolkningen tillhör enligt Zhou (a.a.) över 20 procent någon av dessa två kategorier i folkräkningen 1990. I den koreansktalande befolkningen, som tillhör en utbildningselit bland minoritetsfolken i Kina, är ändå två av tre i den äldsta delen av befolkningen (65 år och äldre) analfabeter (d.v.s. de tillhör någon av kategorierna ”analfabeter” eller ”semi-analfabeter” ovan). Bland de yngsta (under 25 år) finns praktiskt taget inte några analfabeter redovisade i folkräkningen. I den uygur-talande befolkningen är andelen läskunniga lägre i alla ålderskategorier. Även bland de yngsta ligger andelen icke läskunniga nära tio procent. uygur tillhör den turkiska språkfamiljen, och talas av ungefär sju miljoner innevånare i västra Kina ( av vilka endast fem procent beräknas tala kinesiska). Under den monopolistiska perioden bytte man skriftspråk från arabiskt till latinskt alfabet, vilket ledde till att ökningstakten i andelen läskunniga i regionen upphörde. Ökningen fortsatte emellertid under senare delen av 1970-talet, fortfarande med det latinska alfabetet som skriftspråk, men planade åter ut under den tredje språkpolitiska perioden.<sup>4</sup>

I Tibet, som också tillhör den första gruppen bland de språkliga och etniska minoriteterna ovan, infördes den monopolistiska språkpolitiken med hårdare metoder än i något annat minoritetsspråkområde. Fortfarande under den tredje perioden har man stora problem med lärare som inte kan tala tibetanska. Andelen icke läskunniga ligger över 60 procent i alla åldersgrupper i folkräkningen 1990.

I den första gruppen av språkliga och etniska minoriteter är andelen läs- och skrivkunniga direkt relaterad till andelen i befolkningen som kan tala kinesiska. Den dubbla språkkompetensen skyddar mot skiften i språkpolitik, byte av skriftspråkssystem etc.

I den andra gruppen språkliga och etniska minoriteter ligger andelen läs- och skrivkunniga räknat över samtliga åldrar kring 50 procent. De flesta språken som tillhör denna grupp har fått skriftspråk utvecklade av missionärer. Samtidigt har i flera språkgrupper funnits kinesiskbesläktade skriftspråk som använts av de högre samhällsklasserna. Inget av dessa skriftspråk har dock utnyttjats i undervisningen under de senaste femtio åren. Kinesiska har varit undervisningsspråk, och kampen mot analfabetismen har också bland vuxna skett med kinesiska som skriftspråk. ”Yi” är ett exempel på en etnisk minoritet (med ett minoritetsspråk med släktskap med Burmesiska) som av Dalby (1998)

---

<sup>4</sup> Enligt rapporter från Östturkistan (Sinkiang) har under 2001 kinesiska myndigheter infört krav på att lärare i högre utbildning skall kunna föreläsa på kinesiska, vilket kan tyda på en ny åtstramning (Källa Christina Hellman, muntlig kommunikation)



karaktiseras som ”historically a fiercely independent people” .... ”producing buckwheat for their subsistence and opium for profit” (sid. 686). Det traditionella skriftspråket, som mest använts för religiösa syften, är ett piktografiskt system med upp till 8.000 tecken. Detta hade vid det kinesiska maktövertagandet 1949 använts i flera hundra år, sedan början av 1900-talet tillsammans med ett modernare system konstruerat av missionärer. Under 1950-talet introducerades ett modifierat latinskt alfabete, som dock drogs tillbaka 1958. Från och med 1970-talet har olika anpassningar till yi av det kinesiska skriftspråket använts i skolor och alfabetiseringsklasser för vuxna. Kinesiska har emellertid under de senaste femtio åren varit det dominerande undervisningsspråket. Andelen läs- och skrivkunniga varierar mellan inte fullt tio procent bland de äldsta (65 år och äldre) och 65 procent i åldersgrupperna under 30 år. Efter 1970 har inte mycket hänt när det gäller att reducera andelen ej läs- och skrivkunniga bland Yi-folket. Snarast rör det sig om en viss tillbakagång.

I denna andra grupp av språkliga och etniska minoriteter har kampen mot analfabetismen inte varit lika framgångsrik som i den första gruppen (undantaget Tibet). Under den första pluralistiska språkpolitiska perioden nåddes vissa framgångar. Utvecklingen stoppade dock upp under den monopolistiska eran. Oavsett vilken språkpolitisk era det rört sig om har det faktum att kinesiska varit enda undervisningsspråk samtidigt som lokala språk använts i tal (av alla) och skrift (tillfälligtvis och av några få) hämmat läs- och skrivkunnighetens utbredning. Existensen av två konkurrerande skriftspråk, det ena med regeringssanktionering men bristande lokal förankring, det andra utan regeringssanktionering men med historiska rötter i den folkliga kulturen, har inverkat negativt på läs- och skrivkunnighetens utbredning.

Den tredje gruppen etniska och språkliga minoriteter i Kina har inte haft tillgång till något funktionellt skriftspråk före 1949. Kinesiska har ofta använts som modell för skriftspråk som utvecklats efter 1949, och har också varit huvudsakligt undervisningsspråk. En kraftig reduktion av andelen analfabeter har ägt rum under de senaste femtio åren bland de folk som tillhör grupp tre (dock ej så dramatisk som i grupp ett). Det rör sig i många fall om en reduktion från mellan 75 och 90 procent analfabeter bland de äldsta (65 år och äldre) till mellan fem och tio procent bland de yngsta (under 30 år). Alfabetiseringskampanjer bland vuxna har gått hand i hand med allmän läs- och skrivundervisning för barnen, och lett till påtagliga framgångar i kampen mot analfabetismen i 27 av 42 minoritetskulturer som hör till denna grupp. De huvudsakliga framstegen skedde under den första eller andra språkpolitiska eran. Det utmärkande draget i de kulturer som fortfarande har en hög andel analfabeter är att få i den vuxna befolkningen talar kinesiska samtidigt som kinesiska är undervisningsspråk för barnen.

Räknat över samtliga tre grupper och språkpolitiska eror har de fall där modersmålet haft ett skriftspråk som också utnyttjats i såväl skolan som i samhällslivet haft störst framgång i kampen mot analfabetismen i Kina. Vidare har framgång i alfabetiseringskampanjer bland vuxna varit en viktig faktor som banat väg för framgång i läs- och skrivundervisning för barnen. Ändringar i språkpolitik eller skriftspråkssystem är en riskfaktor i sig.

## **Förhållanden som påverkar invandrares läs- och skrivförmåga på andraspråket**

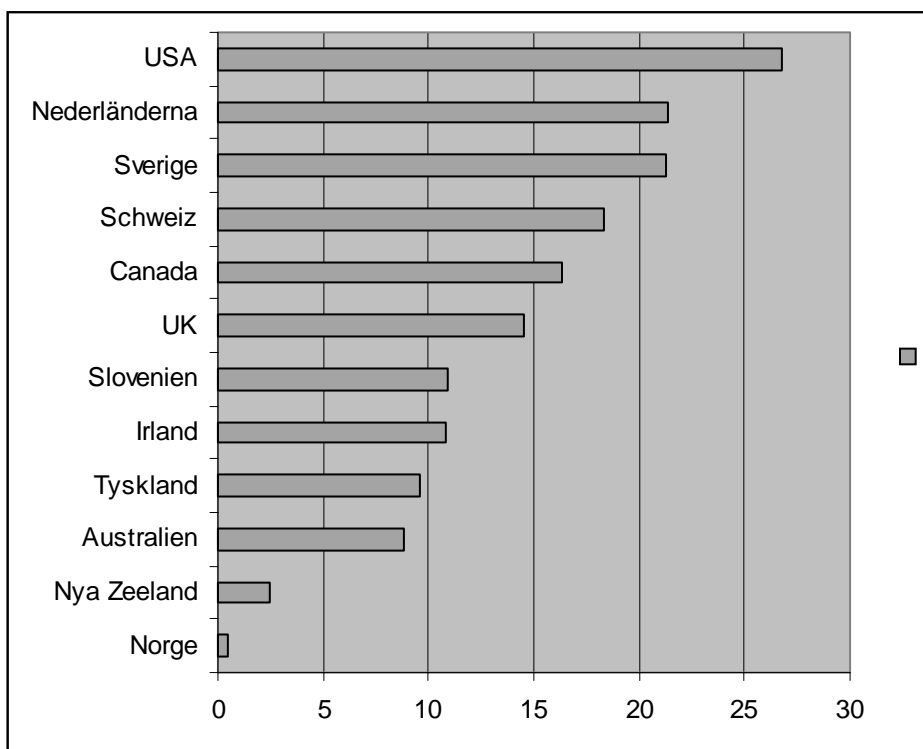
Avsnittet ”Literacy, läsförmåga, läskunnighet...” visar att invandringsländerna i IALS-projektet i de allra flesta fall ligger väsentligt före utvandringsländerna när det gäller befolkningens läs- och skrivförmåga. Inget av IALS-länderna lyckas överbrygga klyftan i läs- och skrivförmåga mellan invandrare och den infödda befolkningen. I nästa avsnitt belyses vad som kan ligga bakom dessa svårpåverkbara skillnader.

### *Utbildningsförutsättningar bland invandrare i IALS-länderna*

Sverige har högst andel invandrare som klarar ”medborgarkriteriet” för läs- och skrivförmåga bland samtliga IALS-länder. Samtidigt ligger kravnivån när det gäller läs- och skrivförmåga i vardagslivet mycket högre i Sverige än i de flesta andra länder.

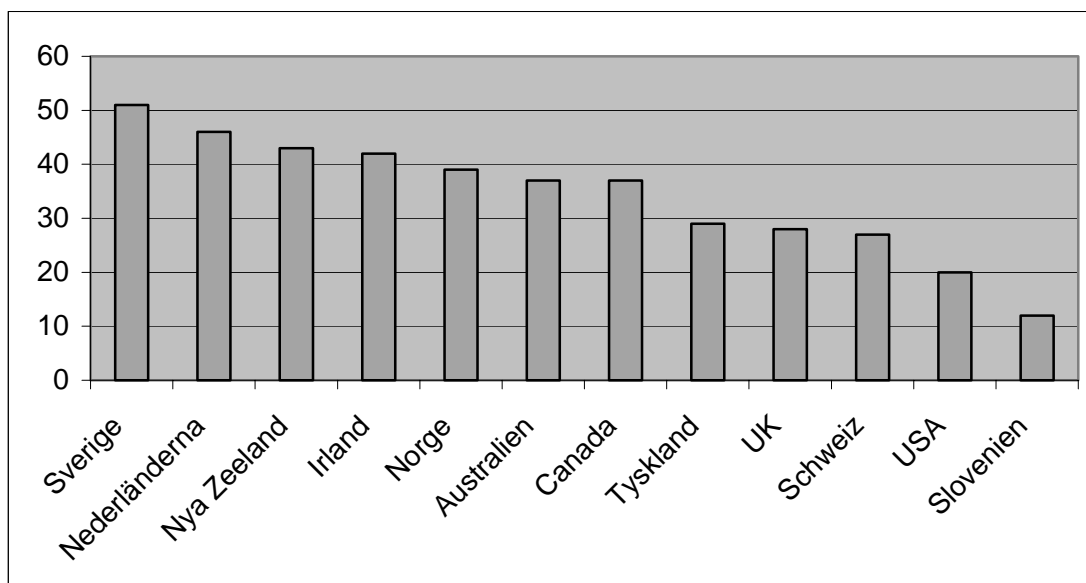
Strukturella faktorer, såväl på lokalsamhälles- och familjenivå som på nationell nivå påverkar invandrares läs- och skrivutveckling på det nya landets officiella språk. Den faktor som har den starkaste inverkan på individens utveckling i detta avseende är utbildningsbakgrund. Utbildningsnivå har till och med starkare inverkan än modersmål (dvs. om individen har invandringslandets officiella språk som sitt modersmål eller inte). USA har den i särklass högsta andelen invandrare med högst ”Elementary level education”. Var fjärde invandrare har maximalt sex års skolgång). I Sverige, Nederländerna, Canada och Schweiz har var femte till var sjätte invandrare högst så kort utbildning. I övriga deltagande länder (med tillräckligt god datakvalitet i urvalet) har mellan 1 (Norge) och 11 procent (Slovenien) av invandrarna maximalt sex års utbildning (figur 12).

Ser vi till andelen invandrare med högskoleutbildning ligger Sverige mitt i fältet bland IALS-länderna. Canada, Norge och Nya Zeeland har högst andel högskoleutbildade invandrare (över 40 procent), medan USA, Australien och Irland har kring 30 procent. Fem av dessa sex länder har ett starkt inslag av selektiv arbetskraftsinvandring i sin invandringspolitik. I Sverige har liksom i Nederländerna, Schweiz och UK var fjärde till var femte invandrare högskoleutbildning. Lägst andel högskoleutbildade invandrare i IALS-studien (bland de länder som har tillräckligt god kvalitet i sina data) har Tyskland och Slovenien där ungefär var tionde invandrare har högskoleutbildning.



*Fig 12 Andel lågutbildade (högst motsvarande folkskolenivå) bland invandrare i olika IALS-länder (Källa IALS råtabeller)*

Sammantaget har Sverige med utgångspunkt i utbildningsammansättningen bland invandrarna bättre förutsättningar att uppnå åtminstone literacynivå 2 i IALS bland invandrarna än till exempel USA, men väsentligt sämre förutsättningar än Norge. Däremot har invandrarna i Sverige sämre förutsättningar än invandrare i de flesta andra IALS-länder att uppnå literacynivå 4 eller 5. Ser vi till det faktiska utfallet hävdar sig Sverige väl. Hälften av invandrarna till Sverige som har en utbildning på grundskole- eller gymnasienivå klarar ”medborgarkriteriet” (d.v.s. åtminstone nivå 3 i ”prose literacy”). Inte något av de andra IALS-länderna uppvisar en så hög andel. Samtidigt bör man notera att var fjärde invandrare till Sverige har svenska eller norska som modersmål. Räknar vi bort dem som har landets officiella språk som sitt modersmål bland invandrarna kvarstår den svenska förstaplatsen, medan Tyskland och Irland avancerar kraftigt i rangordningen.



*Figur 13 Andel (procent) som klarar minst nivå 3 (löpande text) bland invandrare med lägst "secondary level education" i ett urval IALS-länder med ett godtagbart stort urval invandrare. Källa: IALS råtabeller*

### *Invandringssammansättning, språkpedagogik och läs- och skrivförmåga på andraspråket bland invandrare i olika länder*

Lång vistelsetid i landet har marginell betydelse för läs- och skrivutvecklingen på andraspråket jämfört med att höja sin utbildningsnivå ett steg.

Förutom utbildningsnivå finns även andra faktorer som är av stor betydelse för läs- och skrivutvecklingen på andraspråket. Ålder vid invandring (hälften så stark inverkan som modersmål), och höjning av den formella utbildningsnivån i invandringslandet är exempel på sådana faktorer. Vistelsetid i landet har inte tillnärmelsevis lika stark inverkan som dessa faktorer. Att höja sin formella utbildningsnivå ett steg (dvs. från motsvarande folkskola till motsvarande grundskola) efter ankomsten till det nya landet är liktydigt med sju-tjugo års vistelsetid i landet utan kompetenshöjning.

**Tabell 1. Effekt av olika bakgrundsvariabler på vuxna (16-65 år) invandrades läs- och skrivförmåga (IALS' prose-skala) på svenska (regressionsanalys på IALS' tolvländersfil - länder med tillräckligt urval invandrare för att tillåta analys på nationsnivå.**

Effekt av:	Effektstyrka (stand. Betakoefficient)	Signifikans
Vistelsetid i Sverige	.051	Ej sign.
Ursprungsregion <sup>5</sup>	-.311	.000
Högsta utb-nivå i hemlandet	-.068	.045
Högsta utbildningsnivå (ISCED)	.445	.000
Ålder	.058	Ej sign.
Genomgått kurs i svenska	-.033	Ej sign.
Ålder vid invandring	-.191	.010
Läsinlärningskategori <sup>6</sup>	-.138	.007
Social bakgrund (fars högsta utbildning)	.050	Ej sign.

Effekten av ursprungsregion, högsta utbildning i hemlandet, högsta uppnådda utbildning, invandringsålder och läsinlärningskategori är signifikanta, medan ingen signifikant effekt kan konstateras av vistelsetid i invandringslandet, levnadsålder, deltagande i kurs i svenska för invandrare (motsvarande), eller social bakgrund. Tydligast inverkan på läs- och skrivförmåga har högsta uppnådda utbildningsnivå. Att höja sin formella utbildningsnivå ett steg (till exempel från folkskolenivå till grundskolenivå) ökar starkt invandrades möjligheter att öka sin läsförmågenivå i IALS-skalan med ett steg.

Mönstret är i stort det samma för de åtta länder som har tillräckligt dataunderlag för att möjliggöra regressionsanalysen för det enskilda landet. Irland och Tyskland avviker dock från de övriga (tabell 2), Irland beroende på den stora dominansen av invandrare med engelska som modersmål, och Tyskland genom mycket dålig statistisk anpassning i modellen. Man bör observera att andra variabler än de som ingår i analysen förklarar merparten i variationen i läs- och skrivförmåga i samtliga länder.

<sup>5</sup> Nordiska länder /övriga europeiska länder/utomeuropeiska länder

<sup>6</sup> Invandrat före 10 års ålder med svenska som modersmål /invandrat i 11-20 års ålder med svenska som modersmål/invandrat efter 20 års ålder med svenska som modersmål /invandrat före 10 års ålder med annat modersmål än svenska/invandrat i 11-20 års ålder med annat modersmål än svenska, invandrat efter 20 års ålder med annat modersmål än svenska.

Tabell 2. Regressionsvikter (ej standardiserade) och modellenanpassning för enskilda länder( "\*" " anger statistiskt säkerställda effekter)

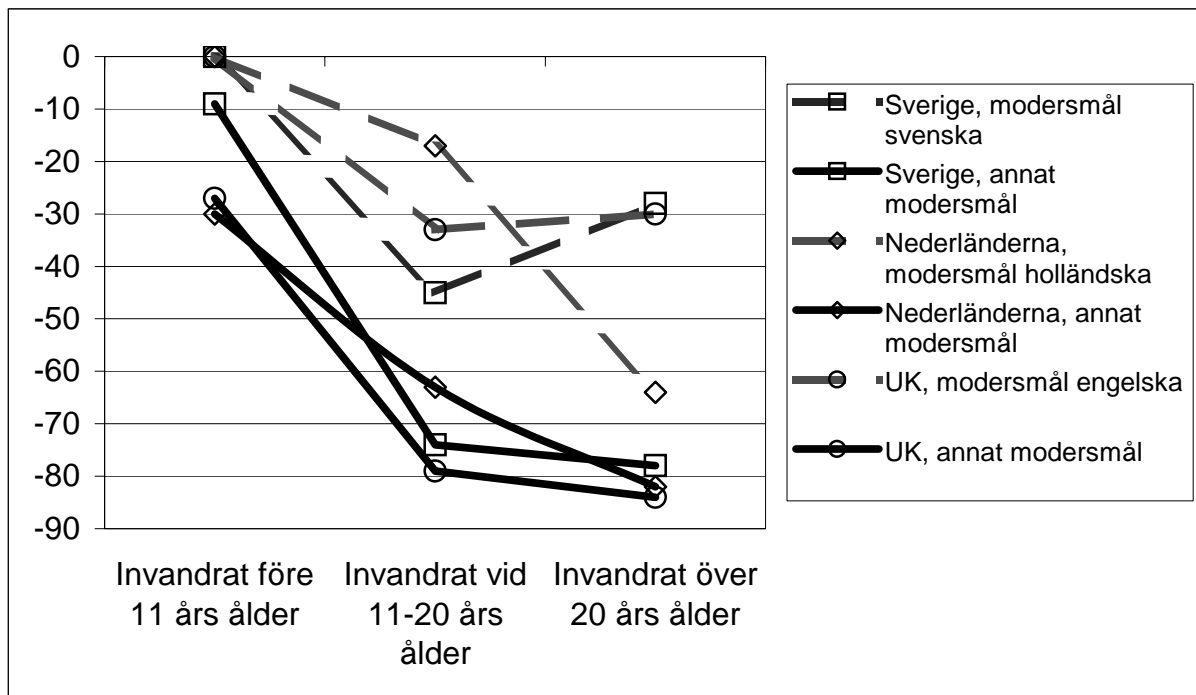
	Canada	Schweiz	Tyskland	Irland	Holland	USA	Sverige	UK
Ursprungsregion	-11,5*	2,7	-,8	-9,6*	-12,6*	-	-17,6	-5,2
Högsta utbildning	31,4*	7,0*	1,3	27,7*	14*	28,3*	15,5*	29*
Deltagit i språkkurs	-38,8*	-	-	-	10,2	-2,8	2,7	-
Invandringsålder	-	-,5	-,7	-1	,2	-,9*	-1,5*	-1,2*
Läsinlärningskategori	-	-15,1*	-2,2	5,9	-22,4	-18,4*	-10,8	-8,2*
Social bakgrund	1,1	3,4	-,2	1,6	7*	1,9	,7	-2,1
Modellenanpassning (R <sup>2</sup> )	.37	.21	.06	.38	.39	.35	.31	.46

Tabell 2 visar att invandrares högsta utbildning har en säkerställd och mycket stark effekt på läs- och skrivförmåga i samtliga länder i analysen utom i Tyskland. Schweiz uppvisar inte fullt så stark effekt som övriga länder, medan de engelskspråkiga länderna har den starkaste effekten.

Ursprungsregion har en stark effekt i Canada, Nederländerna och Irland. Detta avspeglar stora kvarstående skillnader i läs- och skrivförmåga mellan invandrargrupper med olika ursprung. Effekten av ursprungsregion för invandrarna i Sverige är stark men ej statistiskt säkerställd i den internationella jämförelsen (I den nationella analysen är effekten dock säkerställd).

Vad gäller inverkan av att ha deltagit i en kurs i invandringslandets språk är det bara Canada som uppvisar en stark och säkerställd effekt. För Nederländerna och Sverige är det tvärtom så att de som ej deltagit visar bättre förmåga än de som deltagit (dock ej statistiskt säkerställt). Invandringsålder har en säkerställd effekt i USA, Sverige och UK, medan invandrares sociala bakgrund bara visar säkerställd effekt i Nederländerna.

Läsförmågan på invandringslandets språk bland invandrarna skiljer sig åt dels beroende på om invandraren redan har invandringslandets språk som sitt modersmål, dels beroende på invandringsålder. Kombinerar man dessa två faktorer kan man se att invandringsålder under elva år eliminerar den negativa effekten av att ha ett annat modersmål. Tonåringar lyckas inte bättre än de som invandrar i vuxen ålder i gruppen med annat modersmål.



**Figur 14** Effekt (antal skalpoäng) av invandringsålder i tre IALS-länder för invandrare med annat modersmål respektive samma modersmål som invandringslandets (Källa: IALS råtabeller)

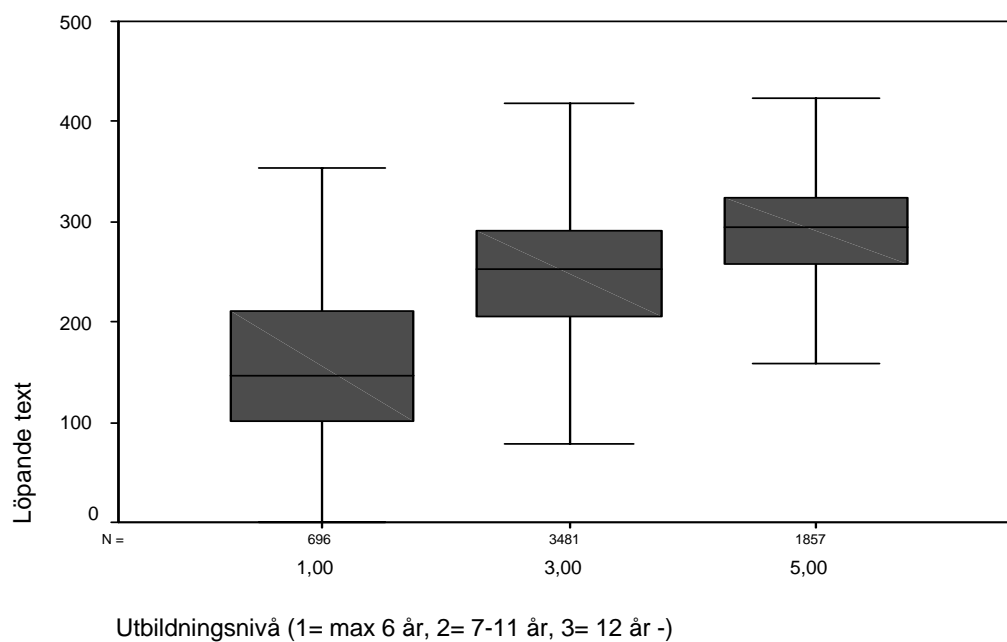
Figur 14 visar en negativ effekt av invandringsålder oavsett om invandrarens modersmål är svenska eller inte. Motsvarande gäller för många andra länder i materialet. För Sveriges del är effekten mindre uttalad än för andra länder för dem som invandrat före elva års ålder med annat modersmål, men mer uttalad för dem som invandrat i elva - tjugoårsåldern.

Länderna skiljer sig åt både vad avser invandrarers fördelning på invandringsålder och invandrarernas modersmål. Irland skiljer sig markant från de övriga länderna i båda avseendena. Nära nio av tio invandrare har engelska som modersmål, och över hälften invandrade före elva års ålder. Sverige har den lägsta andelen invandrare med landets officiella språk som sitt modersmål, följt av USA och Schweiz. Schweiz har den lägsta andelen som invandrat före elva års ålder, i enlighet med den omfattande gästarbetarinvandringen.



**Tabell 3 Invandringsålder och modersmål bland invandrare i ett antal IALS-länder**

	Andel (%) med samma modersmål som invandringslandets	Andel (%) som invandrat före elva års ålder
Schweiz	22	8
Tyskland	32	25
Irland	88	53
Nederländerna	36	38
USA	22	20
Sverige	17	21
UK	43	31



**Figur 15. Läsförmåga bland invandrare med olika högsta utbildningsnivå (Källa: IALS råtabeller)**

Figur 15 visar att endast en liten minoritet av invandrare med högst 6 års utbildning lyckas ta sig upp på den lägsta förmågenivån för invandrare med utbildning på grundskolenivå ( ”some secondary education”, dvs. 7-11 års

utbildning). Denna lågutbildade grupp invandrare hävdar sig också väsentligt sämre än motsvarande grupp bland svenskfödda.

I USA, Australien och Norge förvärvsarbetar nära två av tre invandrare. I det närmaste lika hög andel har Nya Zeeland, UK och Slovenien. Sverige har tillsammans med Canada den högsta andelen studerande bland invandrarna (tabell 4). Läs- och skrivförmåga, kön och högsta utbildning har alla stark inverkan på sannolikheten att få ett förvärvsarbete, liksom om man har landets officiella språk som sitt modersmål.

*Tabell 4 Sysselsättningsituation för invandrare i ett antal IALS/SIALS-länder (procent)*

	Förvärvs- arbetande	Studerande	Övriga
Canada	56	12	32
Schweiz	57	5	38
Tyskland	41	6	53
USA	65	8	27
Irland	47	10	43
Holland	52	6	42
Sverige	55	12	33
Australien	65	4	31
Nya Zeeland	63	8	29
UK	61	6	33
Norge	65	11	24
Slovenien	62	6	32

### *Sex porträtt av läs- och skrivutveckling på andraspråket*

Regressionsanalysen som redovisas ovan visar att vistelsetid i invandringslandet inte har särskilt mycket med utveckling av läs- och skrivförmågan på det nya språket att göra. Andra faktorer är i stället av stor betydelse för en positiv utveckling i detta avseende. Den viktigaste faktorn är invandrerens utbildningsnivå, men även andra faktorer har stor betydelse. Nedan illustreras några sådana faktorer med hjälp av personbilder, lätt modifierade ur IALS-datamaterialet.

## Intervju 1

Intervjuperson 1 som vid testtillfället är 29 år gammal kom till England vid 15 års ålder från ett asiatiskt land, och började lära sig engelska vid 17 års ålder. Han betraktar engelska som sitt bästa språk, men har ingen uppfattning om huruvida han är bra eller dålig på att läsa och skriva på engelska. Ip har gått nio år i skola ( i hemlandet). Han har varit arbetslös i två år, och söker kontinuerligt arbete. Han har inte deltagit i någon utbildning senaste året, och heller inte velat delta i någon utbildning. Han går aldrig på bibliotek, läser aldrig någon tidning eller någon bok. Han har ingen tidning i hemmet, ingen ordbok eller uppslagsverk, och inte heller minst 25 böcker. Ip ligger på nivå 1 i samtliga tre literacyskalor.

Kommentar: långtidsarbetslös, vill ej delta i utbildning, ingen insikt om läs- och skrivproblem, inget kulturellt kapital i hemmet.

## Intervju 2

Intervjuperson 2 är vid testtillfället 25 år gammal, och kom till USA drygt ett år tidigare. Hon började lära sig engelska när hon var 20 år. Hon anser att modersmålet är hennes bästa språk, som hon talar, läser och skriver mycket väl. Det är också det språk som i första hand används i hemmet. Ip har utbildning motsvarande grundskola från hemlandet. Hon har inte deltagit i någon kurs i engelska för invandrare, men anser själv att hon talar, läser och skriver engelska mycket väl. Samtidigt anser hon att hon behöver förbättra sin engelska. Hon förvärvsarbetar deltid med socialt servicearbete. Hon vill gärna ha heltidsarbete, men har ej kunnat få sådant arbete. Hennes nuvarande anställning är tillfällig. Hon läser och skriver sällan eller aldrig något i arbetet, och anser inte heller att arbetet kräver det. Hon har ej deltagit i någon utbildning senaste året. Hon läser och skriver någon gång per månad på fritiden. I hemmet finns daglig tidning, ordbok, lexikon och minst 25 böcker. Hon ligger på nivå 4 i löpande textskalan och på nivå 3 i de två andra literacyskalorna.

Kommentar: Kulturellt kapital i hemmet plus egen önskan att utveckla sin förmåga, läst engelska i hemlandet (kan tolkas som målinriktad invandring)

## Intervju 3

Intervjuperson 3 som är 22 år gammal invandrade till Tyskland från Ryssland drygt ett år före undersökningstillfället. Han hade då fullföljt en kortare högskoleutbildning i Ryssland, och bedriver nu studier på gymnasienivå i Tyskland. Han kommer från en familj där mor har gymnasieutbildning och far är universitetsutbildad. Han talar oftast ryska hemma och anser också att det är hans bästa språk. Han anser att han läser, skriver och talar någotsånär bra på tyska, men att hans läsförmåga fortfarande är ett

hinder för hans möjligheter att få arbete i Tyskland. Samtidigt anser han att hans matematiska förmåga är utmärkt.

Ip har ordbok, lexikon och mer än 25 böcker i hemmet, däremot ej någon daglig tidning eller veckotidning. Han läser böcker var dag, och dagstidning eller veckotidning någon eller några gånger per vecka. Han anser att han ofta behöver hjälp för att läsa tidningen på tyska, läsa instruktioner eller innehållsförteckningar på förpackningar i affärer, eller fylla i formulär från myndigheter eller banker. Däremot behöver han aldrig hjälp med att göra beräkningar av olika slag. Han ligger på nivå 5 i dokumentskalan, men på nivå 1 i de två övriga skalorna.

Kommentar: Han har en stor utvecklingspotential i sin sociala bakgrund och sin egen utbildningsbakgrund, sin insikt om behovet av att förbättra tyskan, sin dagliga bokläsning och i sitt mycket goda testresultat i dokumentskalan.

## Intervju 4

Intervjuperson 4 som är 32 år gammal vid testtillfället invandrade till Schweiz drygt ett år tidigare. Hon har en gymnasieutbildning från hemlandet, och började lära sig franska vid 26 års ålder. Hon talar förutom sitt modersmål och franska även tyska. Modersmålet är det språk som talas mest i hemmet. Hon är hemmafru med ett barn på 13 år. Ip uppger att hon gärna kunde tänka sig att delta i någon utbildning, men att hon inte bedömer att hon klarar det på grund av sina begränsade kunskaper i franska. Samtidigt anser hon att hon läser bra och skriver någotsånär bra på franska. Hon skriver brev och läser tidningar och böcker dagligen. Dagstidning, ordbok, lexikon och mer än 25 böcker finns i hemmet. Hon ligger på nivå 1 i alla tre skalorna i IALS-testet.

Kommentar: Kulturellt kapital i hemmet och god utbildningsbakgrund från hemlandet talar för en positiv utveckling av hennes förmåga att läsa och skriva på franska. Hon har bara bott i Schweiz ett drygt år ännu, och har rum för förbättring av sin läs- och skrivförmåga. Hennes bristande tilltro till sin förmåga att klara av utbildning är dock ett problem. Det finns ingen naturlig arena för att utveckla franskan, eftersom modersmålet dominerar i hemmet, samtidigt som hon inte förvärvsarbetar.

## Intervju 5

Intervjuperson 5 som vid testtillfället är 48 år invandrade till Schweiz från Spanien vid 22 års ålder. Hon började lära sig franska vid 19 års ålder. Hon har endast sju års skolgång. Hon hade gärna läst vidare, men fick lov att sluta skolan av ekonomiska skäl. Hon talar förutom franska och spanska även italienska. Franska är det språk som talas mest i hemmet. Ip anser att hon läser mycket bra både på franska och på sitt modersmål. Hon är något mindre nöjd med sin förmåga att skriva på franska. Ip förvärvsarbetade senast för två år sedan, och är för närvarande hemmafru. Hon läser tidning några gånger per vecka, och böcker mer sällan. Veckotidning, ordbok, lexikon och mer än 25 böcker finns i hemmet, som också har god ekonomisk standard. Hon ligger på nivå 3 i alla tre IALS-skalorna.

Kommentar: Ip lever i en flerspråkig miljö med god materiell standard som sannolikt har gynnat hennes språkliga utveckling.

## Intervju 6

Intervjuperson 6 är 49 år gammal, och invandrade till Holland vid 21 års ålder. Han hade då redan börjat lära sig holländska. Förutom holländska (som han anser att han talar och läser bra men skriver dåligt) talar han också tyska, franska och spanska. Han talar oftast holländska, såväl i hemmet som med umgänget med goda vänner. Han har motsvarande folkskoleutbildning från hemlandet, och har gått kurser för att lära sig holländska efter det att han kom till Holland. Ingen av hans föräldrar hade mer än några få års skolgång. Han hade ett förvärvsarbete senast 1981, men har slutat arbeta på grund av sjukdom och handikapp som han uppbär ekonomiskt bidrag för. Han går aldrig på bibliotek och läser aldrig böcker. Det finns heller inte så mycket böcker eller tidningar i hemmet. Han läser dock tidningen dagligen. TV är hans främsta informationskälla när det gäller att orientera sig om vad som händer i världen. Han behöver ibland hjälp för att fylla i blanketter eller läsa instruktioner och anvisningar. Han ligger på nivå 1 i alla tre skalorna.

Kommentar: Ip talar flera språk utöver holländska och modersmålet, men har ändå mycket dålig förmåga att läsa och skriva på holländska. Han är medveten om sitt problem med att skriva holländska, men inte med att läsa. Bidragande orsaker till hans resultat på lästestet är hans arbetsmarknadssituation, hans låga utbildningsnivå, och det faktum att han aldrig läser böcker.

Några av personbilderna ovan visar att det går att uppnå en högt utvecklad läs- och skrivförmåga på kort tid efter ankomsten till det nya landet. Andra personbilder visar mycket begränsad läs- och skrivförmåga trots lång vistelsetid i det nya landet. I tabell 5 nedan sammanfattas viktiga faktorer bakom denna kontrasterande utveckling.

De två exemplen på överraskande framgång i läs- och skrivutvecklingen på det nya språket vittnar om vikten av en lässtimulerande miljö, men också om vikten av en personlig drivkraft att förbättra sin situation. Båda exemplen visar också på en god subjektiv bedömning av den egna förmågan.

De två exemplen på utebliven utveckling har som gemensam faktor utslagning från arbetslivet, dålig uppfattning om den egna läs- och skrivförmågan, bristande intresse för utbildning och en livsmiljö som är fattig på böcker.

Exemplet som illustrerar en nyanländ invandrare med begränsad läs- och skrivförmåga på det nya språket innehåller ett antal indikatorer på en kommande positiv utveckling. Goda förutsättningar i form av daglig läsning och skrivning på modersmålet, en god utbildningsbakgrund från hemlandet och vilja att delta i fortsatt utbildning i det nya landet ger sammantaget mycket goda förutsättningar för att utveckla läs- och skrivförmågan på det nya språket.

**Tabell 5 Exempel på invandrare med olika förutsättningar och utfall när det gäller att lära sig läsa och skriva på sitt andraspråk (modifierade från IALS-datafilen)**

Literacynivå	Nyinvandrad	Invandrade för minst tio år sedan
<b>Hög (nivå 4-5 i minst en skala)</b>	<p><b>Ip 2</b>, nio års skolgång i hemlandet. Hon förvärvsarbetar deltid men vill ha heltid. Det finns gott om böcker och tidningar i hemmet. Hon anser att hon läser och skriver mycket väl både på sitt modersmål och på sitt andraspråk.</p> <p><b>Ip 3</b>, högskoleutbildning i hemlandet, studerar för närvarande, båda föräldrarna högutbildade. Han anser att han läser och skriver bra på sitt andraspråk, men ej tillräckligt bra för att få ett arbete. Han läser böcker var dag (oftast på sitt modersmål).</p>	
<b>Medel (2-3 i samtliga skolor)</b>		<p><b>Ip 5</b>, sju års skolgång i hemlandet. Hon ville gärna läsa vidare, men fick lov att sluta av ekonomiska skäl. Hon är f.n. hemmafru (förvärvsarbetade senast för två år sedan). Hon talar flera språk, mest sitt andraspråk som talas i hemmet. Hon är nöjd med sin läsförmåga både på modersmålet och andraspråket, men mindre nöjd med sin förmåga att skriva på andraspråket.</p>
<b>Låg (1 i samtliga skolor)</b>	<p><b>Ip 4</b>, gymnasieutbildning i hemlandet, f.n. hemmafru. Talar flera språk, men talar modersmål i hemmet för det mesta. Hon vill gärna utbilda sig vidare, men tror inte att hennes andraspråksfärdigheter medger det. Hon skriver brev och läser tidningar och böcker dagligen</p>	<p><b>Ip 1</b>, nio års skolgång i hemlandet, arbetslös, ej intresserad av att utbilda sig vidare, går aldrig på biblioteket, läser aldrig böcker eller tidningar. Han har ingen uppfattning om läs- och skrivförmåga på sitt andraspråk</p> <p><b>Ip 6</b>, sex års skolgång i hemlandet, ej intresserad av att utbilda sig vidare, förvärvsarbetade senast 1981, går aldrig på biblioteket, läser aldrig böcker, anser att han läser bra men skriver dåligt på sitt andraspråk. Modersmålet är hans bästa språk</p>

## **Invandrare i Sverige – klyftor och broar till den svenska skriftspråskulturen**

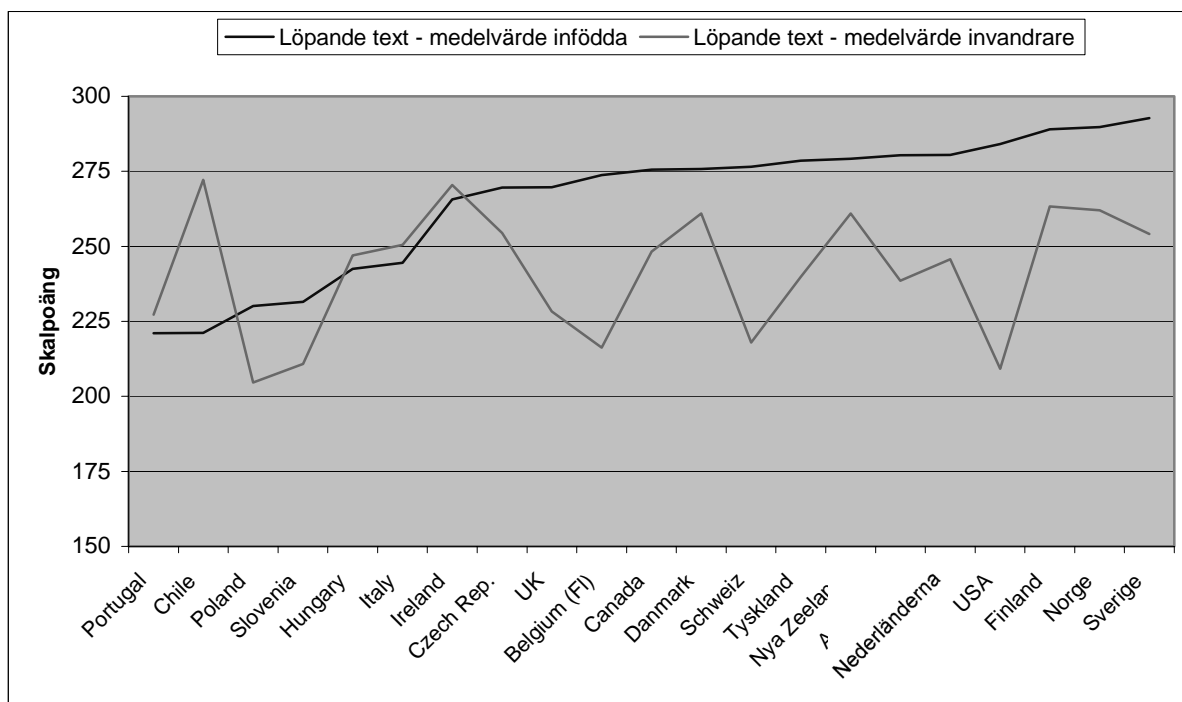
Den genomsnittlige invandraren i Sverige läser och skriver bättre på svenska än infödda i flera av IALS-länderna gör på sitt modersmål.

Invandrarna presterar med några undantag (Portugal, Chile och Irland) sämre än de infödda i alla tre skalorna i IALS-undersökningen. Skillnaderna är störst i tyskspråkiga Schweiz. Nära sex av tio invandrare i tyskspråkiga Schweiz klarar endast de allra enklaste uppgifterna i undersökningen jämfört med var tionde infödd schweizare. I engelskspråkiga Canada är resultatskillnaderna i IALS mellan invandrare och infödda minst. Detta kan i viss utsträckning återföras på en invandringspolitik som siktar till att rekrytera högutbildade invandrare till Canada. Sverige hör till de länder som har stora resultatskillnader mellan infödda och invandrare. Inte fullt 40 procent av invandrare i Sverige klarar nivå 3-uppgifter jämfört med tre av fyra infödda svenskar ("löpande text"-skalan). Samtidigt presterar de svenska invandrarna i absoluta termer bra jämfört med invandrarna i de flesta övriga länder i IALS. De svenska invandrararnas läs- och skrivproblem förstärks dock av de höga förväntningarna på läs- och skrivförmåga i det svenska samhället i stort.

Drygt 30 procent av invandrarna i Sverige klarar endast uppgifter på nivå 1 i "löpande text"-skalan jämfört med fem procent bland den infödda befolkningen. Inte fullt tio procent klarar uppgifterna på nivå 4/5, jämfört med en tredjedel av den infödda befolkningen. I dokument- och beräkningsskalorna är skillnaderna inte lika dramatiska. I beräkningsskalan stannar var femte invandrare på nivå 1 jämfört med fem procent i den infödda befolkningen, medan 18 procent klarar uppgifter på nivå 4/5 (37 procent i den infödda befolkningen).

Samtidigt visar figur 16 att den genomsnittlige invandraren i Sverige läser och skriver bättre på svenska än infödda i fem av IALS-länderna gör på sitt modersmål. Det är sannolikt så att de svenska invandrararnas språkliga förmåga underskattas på grund av talspråksspecifika faktorer som till exempel uttal. Läsförmågan är i vardagssammanhang nästan osynlig. Vare sig avkodningsförmåga eller läsförståelse är iakttagbara i motsats till uttal.





**Figur 16. Genomsnittlig skalpoäng ("löpande text"-skalan) för invandrare och infödda i den vuxna befolkningen i olika länder (Källa: IALS råtabeller)**

Gruppen som bott kortast tid i Sverige är av naturliga skäl också den som läser och skriver sämst på svenska. Drygt hälften återfinns på den lägsta förmågenivån. Samtidigt klarar nära var fjärde nyinvandrad (bosatt i Sverige tre år eller mindre) de vardagliga läs- och skrivkraven bra (dvs. de placerar sig på någon av de tre högsta förmågenivåerna). Bland dem som varit i Sverige längre tid än fem år har vistelsetiden ingen entydig inverkan på läs- och skrivförmågan ("löpande-text"-skalan, se figur 19). Andelen med den allra sämsta läs- och skrivförmågan på svenska fortsätter att minska, medan andelen som utvecklar sin förmåga så att den motsvarar normala vardagskrav avstannar. Andra faktorer, som utbildningsbakgrund och utbildningsdeltagande, språkmiljö, arbetskraftsstatus förklarar utvecklingen av läs- och skrivförmågan på svenska bättre än vistelsetid.

Utvecklingen av förmågan i de andra två skalorna ("dokumentläsning" och "vardagliga beräkningar") följer samma utvecklingsmönster. Här är dock andelen som stannar på de två lägsta nivåerna väsentligt lägre. I gruppen som vistats i Sverige 15–20 år ligger var sjätte fortfarande på nivå 1 i beräkningsskalan, medan var fjärde når nivå 4/5.

Bland invandrare med mycket god läs- och skrivförmåga på svenska förvärvsarbetar sju av tio jämfört med en av tre i gruppen med den sämsta förmågan. En av tio i gruppen med bäst förmåga är arbetslös jämfört med en av fyra i gruppen med sämst förmåga. Även bland invandrarna som läser på nivå 4/5 är dock arbetsmarknadssituationen väsentligt sämre än för gruppen födda i Sverige.

### *Modersmåls- och andraspråksanvändning*

Över hälften av invandrarna läser på sitt modersmål minst en gång per vecka. Drygt en tredjedel skriver också på sitt modersmål minst en gång per vecka. Andelen som aktivt använder sitt modersmål i skrift avtar med vistelsetid i Sverige. Även i gruppen som vistats i Sverige mer än tjugo år läser dock nära varannan på sitt modersmål minst en gång i veckan. Drygt en tredjedel av samma grupp skriver också på sitt modersmål minst en gång per vecka.

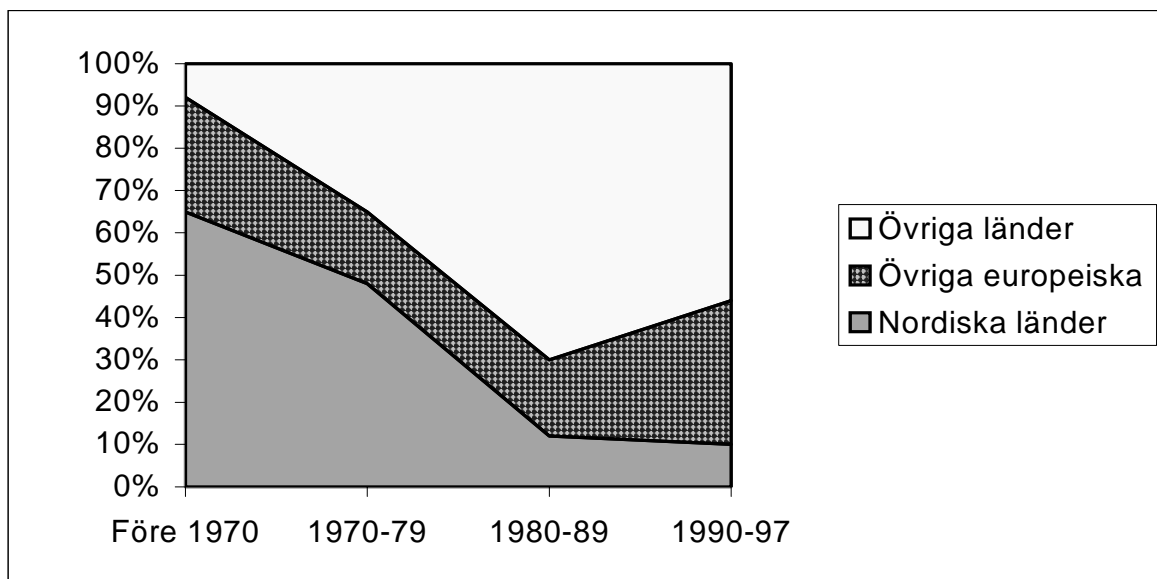
Drygt tio procent av invandrarna anser att de läser och skriver dåligt eller inte alls på sitt modersmål. Nära hälften av denna grupp stannar på läsförmågenivå 1 ("löpande text"-skalan) i det svenska läsförmågetestet. Uppräknat till befolkningstal rör det sig om mellan 25 000–30 000 invandrare som menar att de har mycket dålig läs- och skrivförmåga på sitt modersmål och samtidigt läser och skriver mycket dåligt på svenska. Med stor sannolikhet är detta en underskattning av den verkliga andelen med allvarliga läs- och skrivproblem såväl på sitt modersmål som på svenska.

Invandrarna utnyttjar biblioteket mer än infödda svenskar. Det är också väsentligt större andel invandrare med dålig läs- och skrivförmåga på svenska som anlitar biblioteket. I viss utsträckning rör det sig sannolikt om att biblioteket ger dem möjlighet att läsa tidningar och tidskrifter på modersmålet.

## *Vistelsetid i Sverige i relation till läsförmåga*

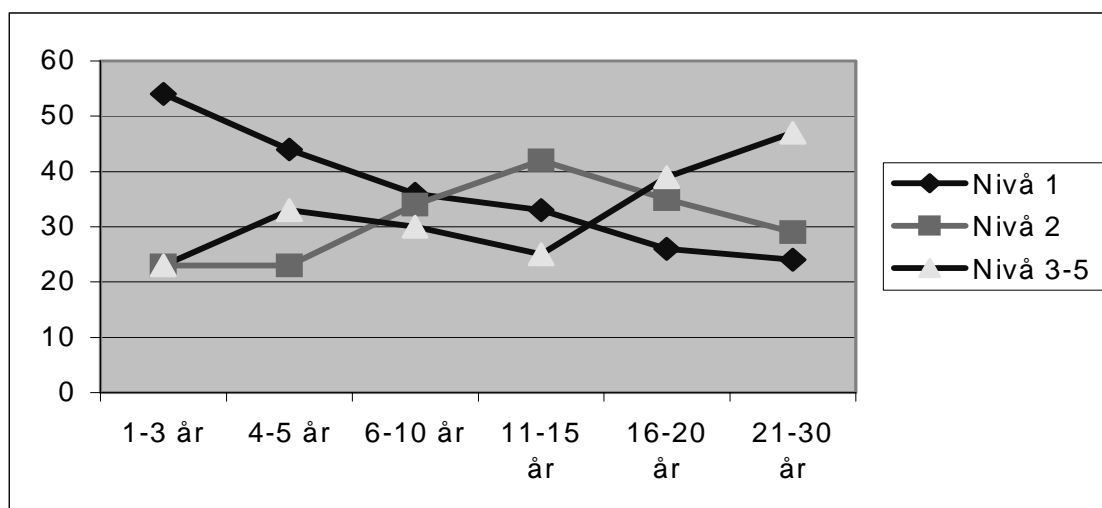
Andelen som har grundläggande problem med att läsa på svenska minskar med antalet år i Sverige. Andelen som inte når vardagskraven när det gäller att läsa svenska minskar dock inte på något entydigt sätt. Ålder vid invandringen spelar stor roll för hur väl man lyckas lära sig läsa på svenska. De som kom i tonåren klarar sig sämst bland dem som invandrade före 26 års ålder.

Av de totalt 540 000 invandrarna i det samlade svenska IALS-materialet (uppräknade värden) är inte fullt 50 000 nyanlända (dvs. de har bott i Sverige mindre än fyra år). Drygt 150 000 har bott i Sverige 4–10 år. Ytterligare 135 000 har bott i landet 11–20 år, lika många 21–30 år och inte fullt 50 000 mer än 30 år. Övriga har inte uppgivit hur många år de bott i Sverige. Datamaterialet avspeglar alltså invandringen under hela efterkrigstiden. Figur 18 visar hur invandrarna i materialet fördelar sig på ankomstår och utvandringsland. I den första invandringsgenerationen i materialet (invandrat före 1970) kommer endast åtta procent från länder utanför Europa. Bland dem som kommit under 1990-talet har 56 procent sitt ursprung utanför Europa.



**Figur 17. Invandrare med olika ankomstår till Sverige fördelade på ursprungsland (procent). Källa:IALS råtabeller**

Invandringens sammansättning har förändrats påtagligt under de 30 år som illustreras i figur 17. Flera av dessa förändringar är kopplade till läs- och skrivförmåga. Det gäller till exempel ”ålder vid invandringen” som har ett påtagligt samband med förmågan att tillägna sig ett nytt språk (se ovan, sid. 11). Likaså är utbildningsnivå vid invandringen av stor betydelse.



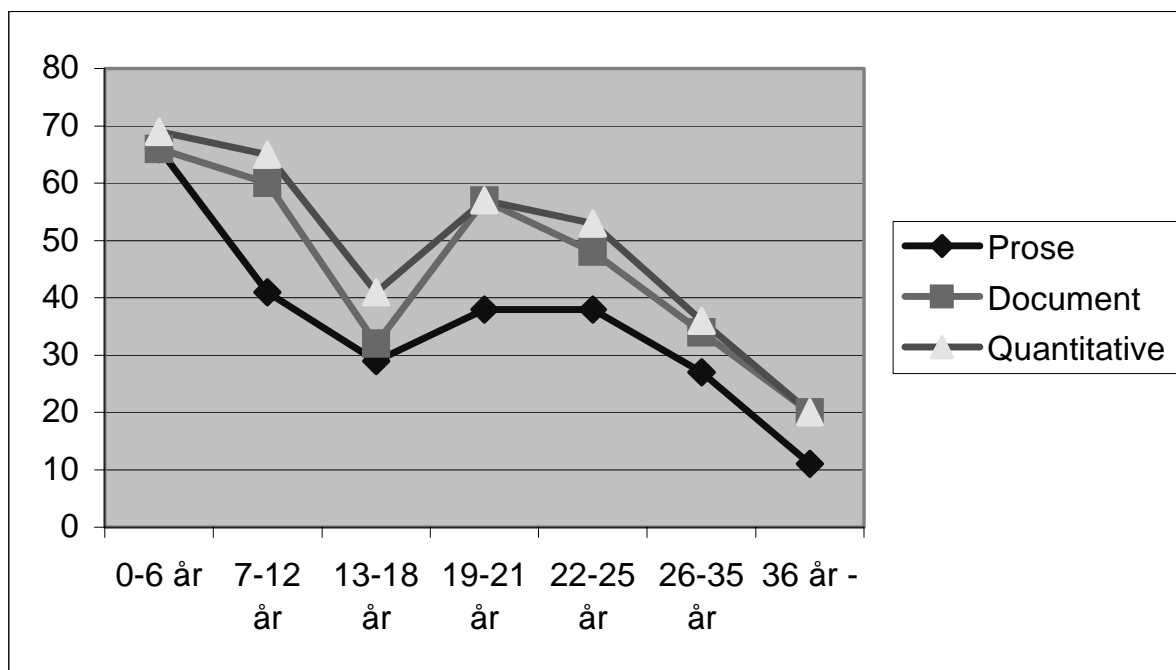
**Figur 18. Invandrare med olika vistelsetid i Sverige fördelade på läsförmågenivåer ("löpande-text"-skalan, procent).**

Tabell 6 nedan visar hur invandringsgenerationerna i det svenska IALS-materialet skiljer sig åt i ålder vid invandringstillfället. Medan en majoritet av invandrarna som kom till Sverige före 1970 var 18 år eller yngre är motsvarande andel på 1990-talet endast en av sex.

Tabell 6. *Invandrare med olika ankomstår till Sverige fördelade på ålder vid invandringen (procent).*

	-18 år	19-25 år	26 år-	Summa
Före 1970	58	32	10	100
1970-79	47	30	23	100
1980-89	25	31	44	100
1990-97	17	28	55	100

I figur 19 kan man se det mycket tydliga sambandet mellan ålder vid ankomsten till Sverige och senare läs- och skrivförmåga på svenska. Det är framför allt de som kommit före skolåldern som läser och skriver bra. Man kan också notera att "ålderseffekten" är mest uttalad i "löpande-text"-skalan. Gruppen som kom till Sverige i 13-18-årsåldern uppvisar låg förmåga i alla tre skalorna jämfört med de som kom i lägre ålder. En vidare analys av denna grupp visar också att de i mindre utsträckning än andra fullföljt teoretiskt inriktad gymnasieutbildning.

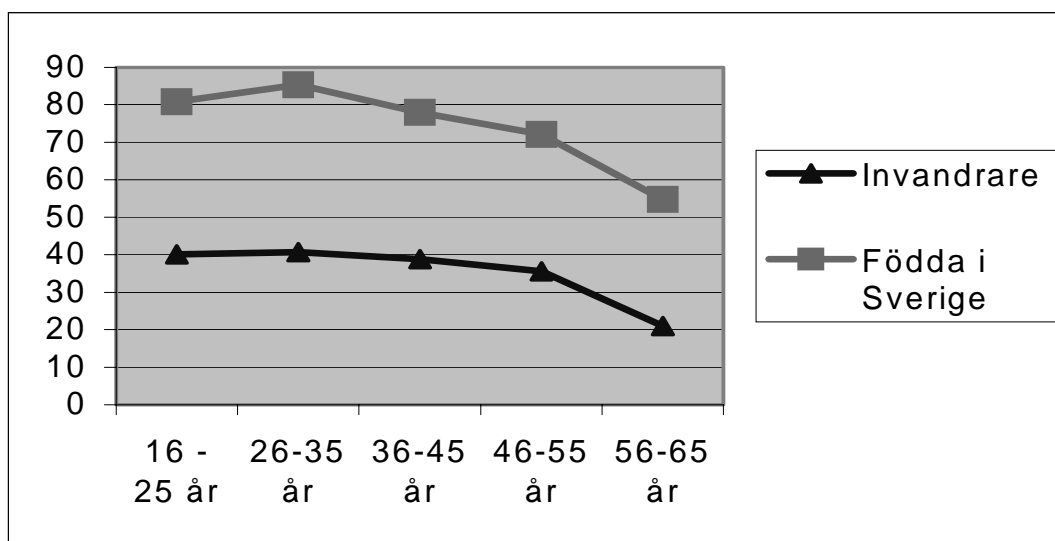


Figur 19. *Andel (procent) som läser bra (på nivå 3 eller högre i de tre skalorna) bland invandrare med olika ålder vid invandringen.*

## Läsförmåga, ålder, kön och ursprungsland

Tjugo procent av de yngsta invandrarna i undersökningen (16–20-åringar) klarar endast mycket grundläggande läs- och skrivkrav jämfört med en procent i motsvarande åldersgrupp födda i Sverige.

För samtliga ålderskategorier presterar invandrarna väsentligt sämre än de som är födda i Sverige. I den yngsta gruppen, 16–20 år når var femte invandrare endast upp till den lägsta läsförmågenivån ("löpande-text"-läsning), jämfört med drygt en procent i motsvarande åldersgrupp födda i Sverige. I samtliga åldersgrupper är andelen bland invandrarna som inte klarar "nivå 3"-uppgifter över 50 procent. Denna andel ökar med ålder. Detta är fallet även bland infödda svenskar, även om ökningen startar från en väsentligt lägre nivå.



**Figur 20.** Andel på nivå 3 eller högre ("löpande-text"-skalan) bland invandrare respektive födda i Sverige i olika åldersgrupper.

I "dokument"- och "beräkningsskalorna" lyckas invandrarna bättre. I den senare skalan klarar en av fem bland de yngsta invandrarna (16–20 år) även de svåraste uppgifterna ("nivå 4/5"). Bland ungdomar som är födda i Sverige är motsvarande andel en av tre. Inte fullt hälften av invandrarna i samtliga åldersgrupper upp till 55 år stannar på högst nivå 2 i "beräkningsskalan" jämfört

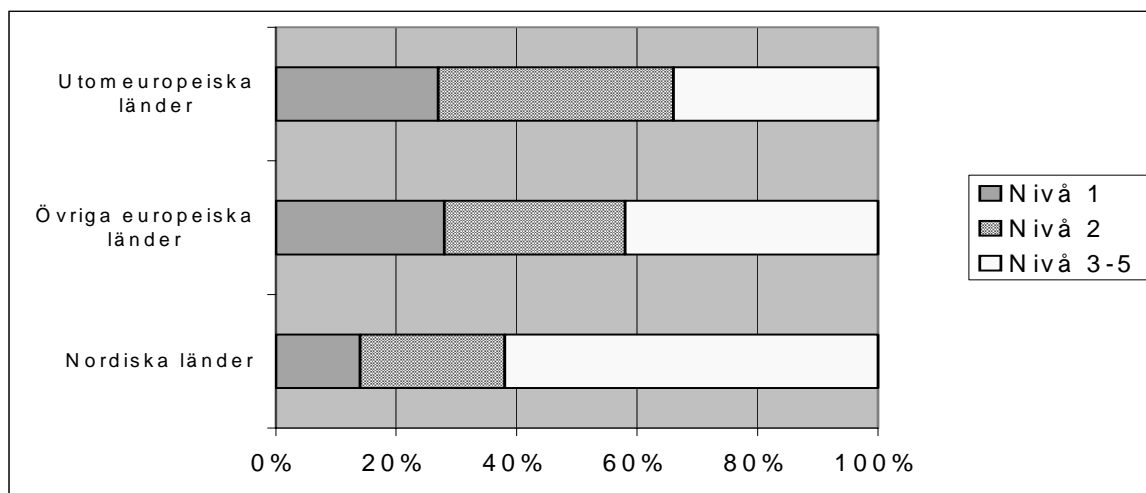
med 12,5 procent (åldersgruppen 26–35 år) till 25 procent (46–55 år) i motsvarande åldersgrupper bland infödda svenskar.

Resultaten av 1995 års svenska IALS-undersökning visade att män och kvinnor presterade på samma nivå i ”löpande text”-läsning, medan männen presterade påtagligt bättre på dokumentläsning och räkneuppgifter (”beräkningsskalan”). Ser vi till invandrarnas resultat gäller ej dessa könsskillnader. Invandrarkvinnorna har bättre resultat än invandarmännen i ”löpande text”-läsning, medan skillnaderna i ”dokument”- och ”beräknings”-skalorna är små. Fyra av tio invandrarkvinnor presterar på någon av de tre högsta nivåerna jämfört med tre av tio invandarmän (tabell 7).

**Tabell 7. Läsförmåga (”löpande text”) bland invandrade respektive svenskfödda kvinnor och män (procent)**

	Män		Kvinnor	
	Invandrare	Födda i Sverige	Invandrare	Födda i Sverige
Nivå 1, klarar ej löpande text	36	5	28	4
Nivå 2, klarar enkla texter	33	19	30	20
Nivå 3, klarar de flesta vardagstexter	24	40	31	42
Nivå 4/5, klarar svåra och obekanta texter	7	36	11	34
Summa	100	100	100	100

Skillnaderna i läsförmåga är mycket stora mellan invandrare från olika ursprungsländer (figur 21). Detta kan ha flera förklaringar. Grupperna skiljer sig åt såväl vad gäller utbildningsbakgrund och vistelsetid i Sverige som högsta utbildningsnivå i uppväxtfamiljen. Vad gäller egen utbildning och utbildningsnivå i uppväxtfamiljen går dock skillnaderna i motsatt riktning mot skillnaderna i läsförmåga. Inte fullt hälften (45 procent) av invandrarna från övriga nordiska länder har teoretisk utbildning på gymnasienivå eller högre jämfört med cirka sex av tio med annat ursprungsland. Relationerna är desamma när det gäller utbildningsnivå i uppväxtfamiljen. En av fem fäder hade minst gymnasieutbildning i gruppen nordiska invandrare medan drygt var fjärde hade denna utbildningsnivå i de övriga invandrarnas familjer.



**Figur 21. Invandrare från olika geografiska regioner fördelade på läsförståelsenivåer (dokumentskalan). (Källa: IALS råtabeller)**

En liten andel av invandrarna från nordiska länder är nyanlända. Endast var tolfte har bott fem år eller mindre i Sverige jämfört med var fjärde bland utvandrare från övriga europeiska länder och var femte från länder utanför Europa.



## Utbildningsnivå, utbildningsdeltagande och läsförmåga

Endast en av fem invandrare höjer sin utbildningsnivå efter ankomsten till Sverige. Bland dem som inte skaffat sig en högre utbildningsnivå klarar hälften endast de mest grundläggande läsuppgifterna i undersökningen.

Sverige skiljer sig inte på något avgörande sätt från övriga IALS-länder när det gäller invandrargruppens utbildningsnivå. Vi har en större andel med utbildning på minst gymnasienivå jämfört med Tyskland, Nederländerna och Storbritannien, men en något mindre andel med minst denna utbildningsnivå än Nya Zeeland, Schweiz och USA.

Bland invandrarna som kommit till Sverige i vuxen ålder (efter 18 år) har inte fullt var femte höjt sin formella utbildningskompetens efter invandringen till Sverige. Drygt hälften av dem som höjt sin kompetens har skaffat sig en lång universitetsutbildning (minst tre år), medan endast fyra procent stannat på grundskolenivå. I invandrargruppen som ej skaffat sig någon högre formell utbildning än den de hade vid ankomsten till Sverige har å andra sidan var fjärde endast grundskolekompetens eller lägre (tabell 8).

*Tabell 8. Högsta utbildningsnivå i grupperna som höjt respektive ej höjt sin utbildningsnivå efter ankomsten till Sverige (avser dem som invandrat efter 18 års ålder, procent).*

	Höjt utbildningsnivå i Sverige till:	Ej höjt utbildningsnivå i Sverige
Grundskola el. lägre	4	24
Gymnasial yrkesutb.	13	10
Teoretisk gymnasieutb.	15	28
Högskola/universitetsutb.	66	35
Annan utbildning	2	3
Totalt	100	100

Fördelningen på läsförmågenivåer skiljer sig markant mellan de två grupperna (tabell 9). Bland dem som kompletterat sin högsta utbildning i Sverige ligger inte fullt hälften på nivå 3 eller högre, medan endast var femte i gruppen som ej höjt sin utbildningsnivå klarar nivå 3 eller högre ("löpande text"-skalan). I gruppen som ej kompletterat sin utbildning i Sverige stannar hälften på nivå 1.

Det rör sig här inte om nyanlända som inte hunnit fullfölja någon utbildning i Sverige. Sju av tio i gruppen har varit i Sverige mer än fem år.

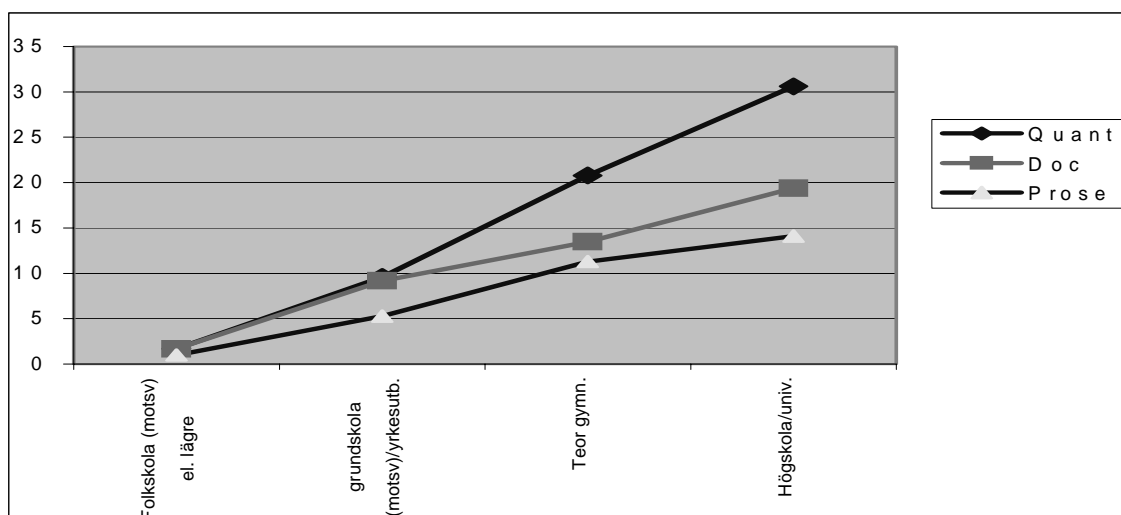
*Tabell 9. Fördelning på läsförmågenivåer ("löpande text") bland invandrare som skaffat sig högre kompetens i Sverige och sådana som inte gjort det (avser dem som invandrat efter 18 års ålder, procent)*

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4/5
Kompletterat högsta utb. i Sverige	20	36	35	9
Ej kompletterat högsta utb. i Sverige	52	28	18	2

Högre utbildningsnivå innebär också bättre läsförmåga. Detta gäller såväl för invandrare som för födda i Sverige. Som exempel kan nämnas att i det närmaste var tredje universitetsutbildad invandrare har mycket god läsförmåga (nivå 4/5, "beräkningsskalan"), medan motsvarande andel för individer med folkskola eller lägre är 2 procent. För "löpande text"- och "dokument"-skalan är motsvarande andelar 14 procent och 1 procent respektive 20 procent och 2 procent. Man kan alltså konstatera att "beräknings"-skalan diskriminerar väsentligt starkare än de andra två skalorna mellan invandrare med olika utbildningsnivå (figur 22).

Av den svenskfödda befolkningen med universitetsutbildning har 64 procent en mycket god läsförmåga ("löpande text"-skalan, nivå 4/5). Mycket få (fem procent) har en förmåga som ligger under nivå 3. För de svenskar som har grundskola eller motsvarande som högsta utbildningsnivå är andelen som ligger på nivå 4/5 i "löpande text"-skalan 26 procent, medan en lika stor andel (27 procent) stannar under nivå 3.

Bland invandrare med universitetsutbildning uppnår 14 procent nivå 4/5, medan 40 procent har en mindre god förmåga ("löpande text"-skalan, högst nivå 2). Sambandet mellan utbildningsnivå och läsförmåga är ungefär detsamma för invandrare som för svenskfödda i "löpande text"- och "dokument"-skalan. I "beräkningsskalan" är dock sambandet signifikant högre för invandrare än för svenskfödda ( $r_{xy}=0,41$  jämfört med  $r_{xy}=0,33$ ).



Figur 22. Andel (procent) som presterar på nivå 4/5 på de tre läsförmågeskalorna bland invandrare med olika utbildningsbakgrund.

### Deltagande i undervisning i svenska för invandrare

Sex av tio invandrare med annat modersmål än svenska i undersökningen har deltagit i undervisning i svenska för invandrare. I gruppen som kommit till Sverige de senaste fem åren har fyra av fem deltagit, jämfört med fyra av tio bland dem som kom för 20 till 30 år sedan. Det vanligaste skälet som anges till att inte ha deltagit är "Behärskar svenska tillräckligt bra ändå". Inte fullt trettio procent har deltagit upp till tre månader. Lika många har deltagit mellan tre månader och ett halvt år respektive mellan ett halvt och ett år. En liten grupp (8 procent) har deltagit mellan ett år och 80 veckor.

Hälften av invandrargruppen ansåg att kursen i svenska för invandrare lärt dem både tala och läsa svenska bra, medan ungefär var fjärde menade att de lärt sig tala och läsa svenska någorlunda. Deltagarna var mest nöjda med kursen när det gäller att lära sig tala svenska, och minst nöjda när det gäller att lära sig skriva.

Tabell 10. Invandrarnas omdömen om kurs i svenska för invandrare (procent). Källa:IALS råtabeller

	Utmärkt/Bra	Någorlunda	Dåligt/Inte alls
Hur väl lärde Du Dig			
tala svenska	50	28	22
läsa svenska	52	21	27
skriva svenska	41	26	33
Hur väl lärde Du Dig om			
samhället och			
arbetsmarknaden	42	28	30

Ju längre man deltagit desto mer nöjd är man. I gruppen som deltagit mer än ett år anser endast åtta procent att de fortfarande läser svenska dåligt eller inte alls jämfört med 43 procent av dem som deltagit tre månader eller mindre (tabell 11).

**Tabell 11. Kursdeltagares bedömning av sin förmåga att läsa svenska efter att ha deltagit i utbildning i svenska för invandrare med olika kurslängd (procent). Källa:IALS råtabeller**

	-12 veckor	13-26 veckor	27-52 veckor	53-80 veckor
Läser utmärkt/bra	38	50	60	70
Läser någorlunda	19	26	21	22
Läser dåligt/ inte alls	43	24	19	8
Summa	100	100	100	100

Deltagandet i svenskundervisning för invandrare skiljer sig inte åt mellan könen. Deltagandet varierar däremot med invandrarnas utbildningsbakgrund. I grupperna med högst (universitet/högskola) respektive lägst utbildning (max 6 års skolgång) ligger deltagandet högst (omkring sjuttio procent). Gruppen med 7–8 års skolgång har lägst andel deltagare (45 procent).

Efter genomförd kurs i svenska för invandrare har över 40 procent en läsförmåga motsvarande nivå 1 ("löpande-text"-skalan). De klarar endast att läsa en mycket begränsad del av den skriftliga information de får. Ungefär var tredje klarar enkla vardagstexter (motsvarande nivå 2 i "löpande-text"-skalan), medan övriga (23 procent) klarar att läsa de allra flesta texter de möter.

### *Deltagande i utbildning det senaste året*

Andelen invandrare över 20 år som deltagit i någon utbildning under senaste året är väsentligt lägre än motsvarande andel bland dem som är födda i Sverige (38 jämfört med 52 procent). Ser vi enbart till arbetsgivarfinansierad utbildning blir skillnaden än större (39 procent av samtliga födda i Sverige jämfört med 23 procent av invandrarna). Detta avspeglar i viss mån den lägre förvärvsfrekvensen bland invandrare. Kommunen (komvux, gymnasieskolan) står för 26 procent av all utbildning invandrarna deltagit i under det senaste året, privata utbildningsföretag för 17 procent, medan kategorin "Annan anordnare" står för 42 procent. "Högskolan" och "Bildningsförbund" står för mindre än tio

procent vardera, medan "Folkhögskola" och "AMU-centrum" endast angivits av ett fåtal. Det finns stora skillnader i deltagarnas sysselsättningssituation mellan ovanstående kategorier. Bland de komvuxstuderande har majoriteten (60 procent) angivit att de studerar heltid, alternativt är arbetslösa, medan samtliga övriga har angivit att de förvärvsarbetar. De som deltagit i utbildning som anordnats av ett bildningsförbund är med något undantag förvärvsarbetande eller pensionärer. I kategorin som deltagit i utbildning anordnad av "privat utbildningsföretag" är fem av sex förvärvsarbetande, medan de återstående är arbetslösa. I kategorin "Annan anordnare" är fördelningen densamma. Ser vi till finansieringen av utbildningen har 14 procent angivit att de fått utbildningsbidrag genom arbetsförmedlingen, medan 59 procent angivit att deras arbetsgivare givit stöd till utbildningen. I anordnarkategorierna "Privat utbildningsföretag" och "Annan anordnare" står arbetsgivaren som finansieringskälla för 75 respektive 79 procent. En helt dominerande andel inom dessa kategorier utgör sannolikt utbildning som arbetsgivaren också anordnat. Utbildningsdeltagande är systematiskt relaterat till läsförmåga (tabell 12).

**Tabell 12. Utbildningsdeltagande senaste året bland invandrare på olika läsförmågenivåer ("löpande text"-läsning, procent).**

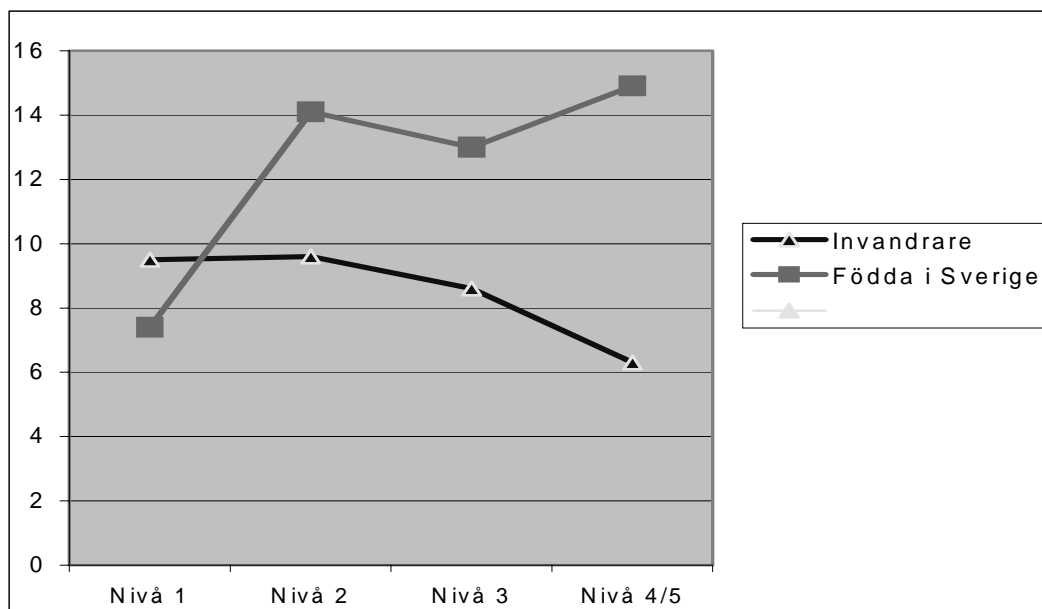
	Deltagit	Ej deltagit	Ej svar	Totalt
Nivå 1	24	76	0	100
Nivå 2	35	64	1	100
Nivå 3	46	53	1	100
Nivå 4/5	59	41	0	100
Totalt	37	63	..	100

På nivå 4/5 är utbildningsdeltagandet lika stort bland invandrare som bland svenskfödda. På nivå 3 är sannolikheten att ha deltagit i utbildning 10 procent större bland dem som är födda i Sverige, och på nivå 1 och 2 20 procent större.

Det finns ett tydligt samband mellan vuxenutbildningsdeltagande och utbildningsnivå. Bland invandrarna som har grundskola eller motsvarande som högsta utbildning har 30 procent deltagit, medan motsvarande andel för gruppen med gymnasieutbildning är 39 procent och för gruppen med universitetsutbildning 54 procent.

Ser vi till andelen heltidsstuderande är skillnaderna mellan invandrare och infödda svenskar mycket stora även sedan man tagit hänsyn till läsförmågenivå (figur 23). Andelen heltidsstuderande sjunker till och med för invandrarnas del

med stigande läsförståelse. På nivå 4/5 studerar drygt sex procent av invandrarna på heltid jämfört med nära 15 procent av gruppen födda i Sverige. Detta gäller "beräkningsskalan". Utgår vi från "löpande text"-skalan är skillnaderna än mer dramatiska; här heltidsstuderar drygt var sjätte i gruppen på nivå 4/5 som är födda i Sverige jämfört med var fjortonde bland invandrarna.



**Figur 23.** Andel heltidsstuderande (procent) bland invandrare och svenskfödda på olika läsförståelsenivåer ("beräkningsskalan").

## Läsutveckling och läs- och skrivproblem bland invandrare

### *Kraven på läs- och skrivförmåga*

IALS-lästestets uppgifter täcker in en mycket stor variation i läs- och skrivförmåga, från "Nivå 1"-uppgifter som man kan klara utan att kunna skriva, till "Nivå 5"-uppgifter som kräver stor läs- och skrivvana och ställer krav på en omfattande bearbetning av texten. Uppgifter på "Nivå 3" anger kraven för ett "medborgarkörkort" (se sid. 13) när det gäller läs- och skrivförmåga. För att självständigt kunna tillgodogöra sig och använda de flesta texter man möter i olika vardagssituationer måste man klara "Nivå 3"-uppgifter. I "dokumentskalan" kräver många "Nivå 3"-uppgifter att läsaren förstår en villkorssats i frågan ("Fyll i ... på raden.. om Du... under senaste året..."). Ibland krävs också att läsaren kategoriserar information i flera dimensioner för att få fram rätt svar (ibland flera svar beroende på villkor i frågan). En uppgift på "Nivå 3" i dokumentskalan kräver att läsaren i egna ord formulerar relationen mellan försäljning av fyrverkeriartiklar och skador på grund av fyrverkerier med ett diagram som underlag.

Vägen från den första läsinlärningsstarten fram till "medborgarkörkortet" är mycket lång. I flera av de länder som deltagit i IALS når inte majoriteten av de infödda vuxna upp till denna förmågenivå. Samhällskraven och förväntningarna på läs- och skrivförmåga i dessa länder ligger väsentligt under motsvarande krav i det svenska samhället. Många vuxna lämnar skolan med bara några få års skolgång bakom sig utan att ha uppnått en läs- och skrivförmåga som motsvarar de lågt ställda kraven i landet i fråga. När invandrare med dessa förutsättningar möter kraven i det svenska samhället är det fråga om en mycket hög tröskel in i det svenska skriftspråkssamhället. En introduktionskurs om ett år för invandrarungdomar som skall lotsas in i det svenska skolsystemet förslår inte alls. På ett eller två år når många fram till en talspråksförmåga som räcker till för att bemästra vardagliga samtalssituationer. För att nå en läs- och skrivförmåga som är tillräcklig för att klara kraven i utbildningssituationer krävs även med gynnsamma yttre förutsättningar (god utbildningsbakgrund från hemlandet, daglig läsning och skrivning på svenska, invandrad före tonåren) minst fem års träning (Cummins 1984). Ordförrådet måste utvecklas från cirka fem tusen ord som räcker för vardagssamtal till ett "läsordförråd" om cirka femtiotusen ord som krävs för att klara studier på gymnasienivå (Stanovich 1986). För att uppnå detta krävs dagliga möten med läs- och skrivkrav som "utmanar förmågan" (Elbro et al 1991). För att nya ord skall inlagras i läsordförrådet krävs också bekantskap med de företeelser orden betecknar. En väsentlig del av detta läsordförråd är inte bundet till vissa givna situationer eller kulturer, utan är i stället gemensamt mellan många språk. Detta ger den språkligt kompetente (oftast välutbildade) invandraren goda möjligheter att utnyttja sitt

modersmålsordförråd för att tillägna sig det nya språket skriftspråksvägen. Denna möjlighet är däremot stängd för den lågutbildade invandraren.

### *Uppväxtförhållanden och språklig utveckling, 0 till 6 år*

En av de mest banbrytande forskningsinsatserna kring läs- och skrivinlärning har rört betydelsen av språklig uppmärksamhet (medvetenhet) för barns senare läs- och skrivinlärning. Från ungefär fyra års ålder sker ett kvalitativt skift i barns syn på språk. Från en "magisk" uppfattning, där beteckningen på ett fenomen eller föremål är en del av själva föremålet (exemplifierad av uppfattningen att mamma inte kan ha flera identiteter, dvs. inte samtidigt vara mamma och kusinernas moster) börjar barn se beteckningar som fenomen i sig. Ord kan ha rytm, rimma eller låta roligt. Fortsatta djupdykningar i ordens värld visar att de också är uppbyggda av en begränsad uppsättning språkljud, "ppp, aaa..." som man kan laborera med. Man kan byta ut första "ppp" i "pappa" mot "mmm" som i "mamma" och skapa sig en hybridförälder som heter "mappa"! När barn klarar ett sådant perspektivskifte från ordens innebörd till ordens form har de lagt en grund för att påbörja läsinlärningen. De som börjar lära sig läsa utan att ha uppnått denna insikt misslyckas. För invandrabarn är detta en högriskaffär. Svenska har en relativt tydlig koppling mellan språkljuden och bokstavssymbolerna. För andra språk är denna koppling svagare. Bara att skifta från ett språk med en viss uppsättning språkljud till ett annat språk med en annan uppsättning ökar risken för misslyckande i läs- och skrivinlärningen.

Kvalitet och kvantitet i den språkliga interaktionen mellan vuxna och barn påverkar möjligheterna att klara detta perspektivskifte från språkets innehåll till språkets form. Vuxna som talar med barn om språk gynnar barnens språkliga utveckling, medan envägskommunikation i form av tillsägelser och befallningar missgynnar utvecklingen (Hart och Risley 1995). Föräldrar som talar mycket med sina barn utvecklar såväl deras ordförråd och artikulation som deras språkliga uppmärksamhet. Att växa upp i en tvåspråkig familj gynnar perspektivskiftet givet att villkoren för kvalitet och kvantitet i den språkliga interaktionen uppfylls.

Många barn i invandrarfamiljer växer dock upp under förhållanden som är ogynnsamma för deras språkliga utveckling. Leseman (2000) studerade ordförrådsutvecklingen på turkiska och holländska hos 3-4-åringar med turkisktalande och holländsktalande föräldrar i samband med och under en period om ett år efter förskolestarten.

Majoriteten av de turkiska barnen i Holland tillhör socioekonomiskt missgynnade familjer. Föräldrarna kommer i huvudsak från fattiga



landsbygdsområden i Turkiet, och har låg utbildning med en relativt sett hög andel analfabeter bland kvinnorna. Lesemans studie omfattade 31 barn från turkiska familjer, 31 barn från holländska familjer med samma låga socioekonomiska status (LSES) som de turkiska familjerna och 46 barn från holländska familjer med hög socioekonomisk status (HSES). Holländska talades i liten utsträckning i de turkiska hemmen. Mycket få av de turkiska barnen deltog eller hade deltagit i förskoleverksamhet vid studiens början. De holländska barnen från LSES-hemmen deltog i genomsnitt 3,8 timmar per vecka, medan barnen från HSES-hemmen deltog i genomsnitt 11 timmar per vecka. Förskolan som erbjöds var enspråkigt holländsk. Vid mättillfället efter ett år (vid drygt fyra års ålder) deltog de holländska LSES-barnen och de turkiska barnen i ungefär samma utsträckning, medan de holländska HSES-barnen deltog väsentligt mer. Vid studiens början (då barnen var drygt tre år) uppvisade de turkiska barnen endast obetydlig språkförståelse på holländska. De förstod dock turkiska bättre än de holländska LSES-barnen förstod sitt modersmål. Under ett år i förskolan ökade de såväl sin språkförståelse som sin förmåga att tala holländska avsevärt. Fortfarande var dock turkiska deras överlägset bästa språk. De holländska LSES-barnen hade samtidigt ökat sin språkliga förmåga på modersmålet snabbare än de turkiska barnen. De faktorer som bäst förklarade den återstående variationen vid studiens slut i de turkiska barnens förmåga att tala holländska var familjens socioekonomiska status och hur ofta holländska talades i hemmet. Den faktor som var starkast förknippad med förmågan att tala turkiska var barnens kognitiva förmåga (mätt med ickeverbala intelligensdeltest och test av matematisk-begreppslig förmåga). De faktorer som bäst förklarade skillnader i förmågan att förstå turkiska vid studiens slut var kognitiv förmåga samt andel läs- och skriv-relaterad språklig interaktion i hemmet. Faktorer som bäst förklarade skillnader i förmågan att förstå holländska var hur ofta holländska talades i hemmet samt hur ofta barnen deltog i förskoleverksamheten. Vidare hade alla språkutvecklingsfaktorer ett positivt samband med varandra. De barn som talade holländska bäst var till exempel också de som förstod turkiska bäst. När man kontrollerade för frekvensen läs- och skriv-relaterad språklig interaktion i hemmet försvann dock sambanden mellan de olika måtten på språklig förmåga.

Slutsatserna av studien kan sammanfattas på följande sätt:

- de turkiska barnens deltagande i enspråkigt holländsk förskoleverksamhet gynnade inte deras språkutveckling på modersmålet. Den lyckades inte heller hjälpa dem till en förmåga att tala och förstå holländska ens i närheten av barnen från holländska LSES-hem.
- förekomsten av läs- och skriv-relaterad språklig interaktion mellan barn och föräldrar i de turkiska familjerna är den kraftfullaste av de

pedagogiska faktorer som styr barnens språkutveckling på såväl turkiska som holländska.

- kognitiv förmåga har en stark positiv inverkan på barnens språkliga utveckling på turkiska.

Undersökningen visar att ordförrådsutvecklingen på såväl holländska som turkiska hämmas av ogynnsamma yttre omständigheter. Enbart förskoleplacering utan särskilda insatser är snarast ägnat att försämra de turkiska barnens språkliga utveckling eftersom de får mindre språkstimulans på sitt modersmål. En närliggande undersökning som Leseman refererar visar också att invandrabarn deltar i väsentligt mindre utsträckning i den språkliga interaktionen i förskolan med andra barn och vuxna än de infödda barnen gör. När det sker rör det sig sällan om ett språkligt initiativ från ett invandrabarn.

### *Från talspråk till skriftspråk – 7 till 9 år*

De barn som ligger först i läsutvecklingsspåret har tidigt (ofta innan de börjar skolan) upptäckt den alfabetiska kod skriftspråket bygger på. Bokstavskunskap vid skolstarten har visat sig ha den starkaste prediktionskraften för läsutveckling under första året i skolan (Adams 1990). Med hjälp av denna kod ökar de sitt ordförråd. De uppträder som "compulsive readers" - till sina föräldrars förundran, stolthet, och ibland även förtvivlan. Alla skrivna meddelanden, hur irrelevanta eller obegripliga de än är, betraktas som kodknäckarutmaningar. Upprepade möten med vanliga bokstavsmönster i text ger upphov till ortografiska "moduler" som ökar precision och hastighet i ordigenkänning. Läsningen flyter utan att avkodningen behöver styras medvetet och viljemässigt. Vanliga ord bildar så småningom ett "ortografiskt lexikon" i barnets minne där ordens visuella form och särdrag kan matchas direkt mot texten. Mindre och mindre energi behöver avsättas för ordavkodning. Mer av de kognitiva resurserna kan avsättas till det som är läsningens syfte; att finna meningen med texten. De barn som å andra sidan får svårigheter i läsinlärningen tenderar att undvika svårigheterna. De läser mindre. De väljer lättare texter när de läser. I skolan är texter som inte erbjuder de övriga barnen svårigheter ofta oöverkomliga för barn med läs- och skrivproblem. Lästimmarna i skolan blir i värsta fall en upplevelse där hotet om misslyckande är ständigt närvarande. Många av barnen som hamnar i denna situation saknar också stöd i sin läsutveckling i familjen. Deras utveckling hänger på att skolan uppmärksammar dem och ger effektivt stöd för att möta deras svårigheter. Ges inget stöd tidigt i barnets läsutveckling kommer gapet i läsförmåga gentemot de övriga att växa och sätta spår i alla skolämnen. Förlovarna i denna "Matteuseffekt" (Stanovich 1986) kommer aldrig igenom den flaskhals som avkodningen representerar.

Även om deras svårigheter efter många års strävsamma konfrontationer med skrift inte längre är av den arten att de stavar obegripligt och läser hackigt blir avkodningen i sig en barriär för läsförståelsen:

"It is quite possible for accurate decoding to be so slow and capacity-demanding that it strains available cognitive resources and causes comprehension breakdowns. .... Comprehension fails not because of over-reliance on decoding, but because decoding skill is not developed enough."

(Stanovich 1986, sid 373)

Stanovich menar alltså att långsam och osäker läsning inte är ett resultat av fixering vid avkodning. I stället är den en följd av att avkodningsskickligheten är otillräckligt utvecklad, och därför inkräktar på de mentala resurser som krävs för förståelseinriktade processer i läsningen.

I "Matteuseffekten" ligger ett mönster av ömsesidiga orsakssamband. De barn som lyckas väl med att uppnå automatiserad avkodning läser mer, får större ordförråd och bättre läsförståelse, vilket gör att läslusten ökar och avkodningsförmågan finslipas ytterligare. Detta innebär att en förmåga som är ett resultat av orsaksfaktorer i ett inledande skede i läsutvecklingen i nästa skede i individens utveckling blir en orsaksfaktor till fortsatt utveckling av läsförmågan. Ordförråd pekats ut som en sådan variabel, liksom ackumulerad läserfarenhet. Stanovich (a.a. sid 380) visar på mycket stora variationer i lästräningens mängd i skolan mellan grupper av elever med olika lässkicklighet. Under en studerad vecka läste en av de mest avancerade eleverna i klassen 1.933 ord under lästimmarna. En av de mindre avancerade eleverna läste 16 ord under samma tid. Andra forskare som refereras av Stanovich uppskattar de summerade läserfarenheterna under ett år till ca 100.000 ord för den grupp elever som var minst läsmotiverad. De mest motiverade eleverna läste mellan 10 och 50 miljoner ord, dvs. 100-500 gånger mer än den grupp som läste minst. En positiv och en negativ cirkel etableras. De elever som tränar mest är de som redan utvecklat sin lässkicklighet mest, medan de elever som behöver mest träning får minst!

Invandrarelever (antingen det rör sig om barn som själva invandrat eller barn i familjer där föräldrarna invandrat) är överrepresenterade i gruppen som får svårigheter i sin läsinlärning. Såväl internationella data (Elley 1992) som svenska (Taube och Fredriksson 1995) uppvisar ett sådant mönster. Ett antal studier har också försökt förklara hur utvecklingsmönstret i Matteuseffekten ser ut för invandrael elever. Verhoeven (1990) jämförde läsinlärningen under de första två skolåren hos barn med turkisktalande föräldrar med barn från

holländska familjer. Tidigare studier har visat att skillnader i språkstruktur mellan modersmålet och läsinlärningsspråket endast spelar en marginell roll för att förklara skillnader i läsförmåga. Verhoeven (a.a) antar att problemen har sitt ursprung i ordigenkänning. Fonemstrukturen i läsinlärningsspråket är inte så välbekant för invandrabarnen, och inte heller ordens ortografiska struktur. Verhoeven menar att en ortografisk minnesrepresentation endast uppstår om ordets mening är känd för barnet. De grundläggande problemen på fonem- och ordnivå får också effekter på textförståelse. Mindre duktiga läsare blir mer kontextberoende i sin läsning. "Top down"-processer får alltså tas i anspråk för att hjälpa upp ordavkodningen i stället för att underlätta textförståelsen (bilda relationer och inferenser i texten, och mellan texten och de egna förkunskaperna. I en empirisk studie visar Verhoeven (a.a.) att de turkiska barnen i studien var underlägsna de holländska vad gäller ordavkodning efter tio månaders skolgång. Skillnaden var dock inte längre signifikant i slutet av andra skolåret (efter tjugo månader). De holländska barnen var dock fortfarande duktigare på att läsa högfrekventa ord. Vad gäller textförståelse presterade de holländska barnen bättre såväl efter första som efter andra skolåret. Faktorer som förklarar textförståelse bland de turkiska barnen var efter första skolåret framför allt ordavkodning. Efter det andra skolåret hade inte ordavkodningsförmåga längre samma förklarande kraft. I stället var kunskap om holländska syntaxregler den faktor som hade störst förklaringsvärde. Barnens turkiska modersmål var inte en interfererande faktor i läsinlärningen. Däremot hade "kulturell tillhörighet" betydelse för läsförmågan:

"The extent to which minority children succeed in identifying with the majority language and culture appears to be important for the course of their reading development in the second language."  
(Verhoeven, a.a. sid 109)

De pedagogiska konklusionerna av studien är dels att bygga upp talspråksförmågan innan läsinlärningen startar, dels att lästräningsmaterialet i skolan måste matchas med barnens talspråksförmåga. Verhoeven rekommenderar också att läraren förklarar svåra ord och huvudelement i texter innan de läses.

## *Ordförrådsutvecklingens centrala roll för läs- och skrivförmågeutvecklingen från 10 till 12 år*

Ordförrådet spelar en nyckelroll i den fortsatta utvecklingen av läsförmågan, fortfarande med ömsesidiga orsakssamband mellan ordförrådsutveckling och läsvanor. 80 procent av orden i "läsordförrådet" uppträder nästan aldrig i det vardagliga talspråket (Stanovich 1986). År-3-läromedel har till exempel ett mer avancerat ordförråd än nöjesprogram för vuxna på TV:s bästa sändningstid.

Ordförrådsutvecklingen leder också till bättre läsförståelsestrategier. Om man har utvecklat en förmåga att "knäcka" okända ord har man samtidigt utvecklat en förmåga att "förstå när man inte förstår". Detta är i sin tur avgörande för den fortsatta utvecklingen av ordförråd och läsförståelse. García (1991) analyserade spansktalande amerikanska barns (årskurs 5 och 6) resultat på ett läsförståelseprov jämfört med barn med engelska som modersmål. Resultaten visar att de spansktalande barnens bristande ordförråd på engelska och förkunskap om testinnehållet påverkar testresultaten kraftigt. Deras sämre prestation på provet elimineras om man i den statistiska analysen tar hänsyn till skillnader i förkunskap. Vidare tolkar de spansktalande barnen frågorna ordagrant, och missar därför textinformation i omskrivningar och synonymer. I en intervjuserie som följde på den kvantitativa datainsamlingen ger García (a.a) några exempel på typiska misstag som de spansktalande barnen gör:

-Hälften av de spansktalande barnen missade en fråga i en text om Canada som inget engelsktalande barn missade;

"A serious handicap for growth in trade is a) a lack of streams, b) few harbors, c) icebound harbors, d) overproduction."

De intervjuade spansktalande barnen visste inte vad "icebound" betydde. De misstolkade också innebörden i "handicap", som de trodde endast kunde vara ett adjektiv för att beskriva en individ. När intervjuaren översatte dessa ord till spanska kunde barnen ange rätt svar.

-I en fråga om jorderosion hade ett av de spanska barnen tolkat ordet som "eruption", och dragit slutsatsen att texten handlade om vulkaner.

Studien visar på risken att barn som testas på ett annat språk än sitt modersmål har "dolda" brister i ordförståelse och kulturbundna schemata för hur frågor och svar i ett test skall se ut. Läsförståelsetest kommer därmed att underskatta barnens potential när det gäller textförståelse.

Langer, Bartolome, Vasquez och Lucas (1990) studerade tvåspråkiga barns meningsskapande i samband med läsning av skoltexter (berättande och redogörande texter på spanska och engelska). Studien genomfördes med tolv elever med mexikanskt ursprung i årskurs 5 i en skola i norra Californien. De behärskade såväl engelska som spanska i någon utsträckning. Variationsvidden i deras prestationer på engelska respektive spanska språktest var dock stor. Två av eleverna bedömdes inte tala flytande vare sig på spanska eller engelska. Langer et al (1990, a.a.) bedömde elevernas läsförmåga dels med traditionella metoder (flervalsfrågor, frågor med öppna svar), men också med skattningar av deras "meaning making abilities". I denna överordnade förmåga ingår "att bygga textföreställningar" ("overall envisionment building"), förmåga att göra förutsägelser i texten, förståelse av textens språk, och bekantskap med genre-karakteristika. Studien visar att komponenterna i "meaning making ability" ger samstämmiga skattningar, speciellt för hög- och lågpresterande elever. Samtliga elever använde sin spanska även när de läste engelskspråkiga texter. Detta gällde särskilt när läsuppgifterna var något svårare. En jämförelse mellan elevernas resultat på standardiserade engelska lästest och skattningarna av "English envisionment" visade ett samband på  $r=0,79$ . Samtidigt som de två måtten överensstämmer i hög grad visar resultaten enligt Langer et al att de formella språktesten är sämre på att beskriva elevens läsförmåga än skattningen av "meaning making ability".

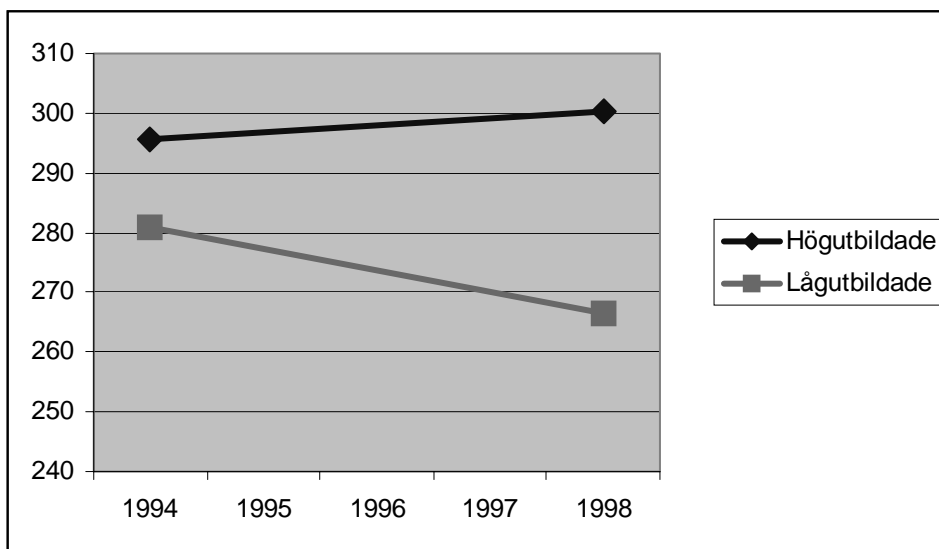
### *Tonåringar och vuxna – läsutveckling eller läsavveckling?*

En viktig slutsats av IALS-projektet är att utvecklingen av läsförmågan inte på något sätt är avslutad efter den grundläggande skolgången. Variationen i läsförmåga mellan de sämsta och de bästa läsarna ökar påtagligt upp till 30 års ålder. Bland de yngsta (under 20 år) är variationsvidden mycket begränsad jämfört med alla övriga åldersgrupper. Skolan hjälper de svagast presterande eleverna över en viss grundläggande färdighetströskel. När de lämnar skolan avtar deras förmåga. Här spelar de dagliga läskraven i skolan jämfört med i arbetslivet (eller i arbetslöshet) sannolikt en viktig roll. Samtidigt utmanar inte skolan de bästa läsarnas förmåga tillräckligt. När de möter nya krav i högskolan eller arbetslivet utvecklas deras förmåga. Läsning, skrivning och räkning i arbetet är tydligt relaterat till läsförmåga. Bland de unga i arbetslivet som läser sämst är det endast sex procent som både läser, skriver och räknar i arbetet var vecka jämfört med 25 procent bland de bästa unga läsarna. Skillnaden i frekvensen läsning, skrivning och räkning i arbetet är dubbelt så stor mellan de bästa och sämsta 26-35-åringarna som skillnaden mellan de bästa och sämsta 16-25-åringarna.

IALS-studien (Skolverket 1996) visar också en gradvis sämre läsförmåga efter 30 års ålder för dem som enbart har obligatorisk skola som bakgrund. En motsvarande tendens till sämre läsförmåga med ökad ålder återfinns även bland de högutbildade, men tendensen blir märkbar först efter 60 års ålder, och är väsentligt svagare. Utbildning fungerar uppenbarligen som ”vaccin” mot försämrad läsförmåga. Den som inte dagligen läser texter som utmanar hans eller hennes förmåga kommer att stagnera i sin läsförmågeutveckling (Elbro 1991). Människor som till följd av en allvarlig synskada inte alls läser något under en period i livet får snabbt en försämrad känsla för ords stavning, och därmed också en nedsatt läshastighet och en försämrad läsförståelse när de efter rehabilitering eller operation börjar läsa igen.

Matteuseffekten som Stanovich (1986) beskrev för nybörjare i skolan är uppenbarligen i funktion livet ut. Unga människor med låg läsförmåga undviker eller sorteras bort från läskrävande (och lästränande) uppgifter i utbildning och arbetslivet. Den förmåga de lyckas uppnå när de lämnar skolan avtar snabbt till följd av bristande träning. De som lämnar ungdomsskolan med god läsförmåga tenderar däremot att söka sig till fortsatt utbildning och arbetsuppgifter som utvecklar deras läsförmåga ytterligare. De får dagliga möjligheter att träna och utveckla sin förmåga. En väsentlig andel behåller sin goda läsförmåga livet ut.

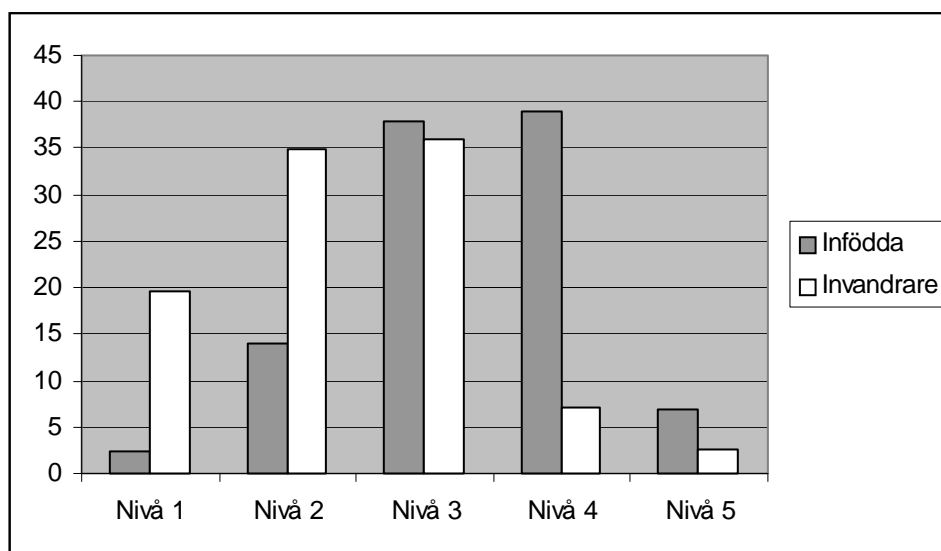
För invandrare som kommer till ett nytt land och skall lära sig läsa på ett nytt språk i vuxen ålder har den livslånga läsförmågeutvecklingen som beskrivs ovan uppenbara konsekvenser. De som har ett baskapital i form av hög utbildning (minst gymnasienivå) utvecklar sin läs- och skrivförmåga på svenska, medan de som har lägre utbildning tappar i läsförmåga (figur 24).



**Figur 24** *Läsförmågeutveckling (medelvärde, skalpoäng på "prose-skalan") för invandrare med hög (minst gymnasieutbildning) respektive låg utbildning under loppet av fyra år. Källa: råtabeller från IALS reteststudie 1998.*

## Läs- och skrivproblem bland invandrare – dyslexi eller vad?

En väsentligt större andel unga bland invandrare än bland infödda lyckas dåligt i IALS-testet. Många misslyckas trots gynnsamma förutsättningar med en god utbildningsbakgrund i familjen.



**Figur 25** *Fördelning på literacy-nivåer (prose-skalan) bland unga invandrare och infödda (16-25 år) från högutbildade hem (fars utbildning minst på gymnasienivå, ISCED 3) Källa:IALS råtabeller*

Trots samma förutsättningar när det gäller utbildningsnivå i uppväxthemmet är sannolikheten att den unge invandraren lyckas nå ”medborgarkriteriet” bara hälften så stor som att den unge infödde lyckas med detta. Sannolikheten att invandraren skall stanna på ”Nivå 1” är mer än åtta gånger så stor som för den infödde.

I många fall tolkas dessa invandrarungdomars läs- och skrivproblem som dyslexi. Är det verkligen fråga om dyslexi, eller finns helt andra orsaker till att invandrarbarn och ungdomar misslyckas med sin läsinlärning på svenska trots goda yttre förutsättningar? Det finns flera alternativa förklaringar, en del av dem så nära relaterade till dyslexi att förväxlingar och feltolkningar lätt kan uppstå.



## Vad är dyslexi?

Lundberg och Höien (1991) konstaterar att olika brister i kognitiva förmågor som är relaterade till fonologisk medvetenhet är utmärkande för dyslektiker. De utmärkande dragen i dyslexi är

"...ej automatiserad, långsam, mödosam och hackig ordavläsning..." (s 89)

Tunmer och Rohl (1991) placerar fonologisk medvetenhet i en familj av metakognitiva förmågor, dvs förmågan att växla perspektiv från handling (språklig eller annan) till reflektion över handling. Under en period i slutet av förskoleåldern utvecklar barn sådana förmågor, som sedan gör uppgifter som t ex läsinlärning möjliga för dem.

Stanovich, West och Cunningham (1991) konstaterar att praktiskt taget inte något barn med fonologiska svårigheter utvecklar sin läsförmåga utan stora problem. Samtidigt finns ett antal barn med goda förutsättningar vad gäller fonologisk förmåga som ändå får problem. Väl fungerande fonologisk bearbetning är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för att nå god läsförmåga. Stanovich et al (a.a) undersökte såväl barns som vuxnas läsförmåga för att avgöra i vilken utsträckning förmågan att matcha ord i text med deras representationer i ett ortografiskt "lexikon" kunde förklara läsproblem som ej kunde förklaras av brister i fonologisk förmåga. Sådan ordspecifik kunskap utvecklas i ett läsutvecklingsstadium efter det att kunskap om relationer mellan bokstäver och språkljud etablerats. Medan fonologisk förmåga har visats ha en klar ärftlig bakgrund tyder forskning på att ortografisk, ordspecifik kunskap i väsentlig utsträckning är erfarenhetsbaserad (a.a. sid 225). Läserfarenhet är en viktig faktor för att förklara variationer i ortografisk bearbetning, men det verkar också finnas andra faktorer. En hypotes är att den ortografiska analysen inte är tillräckligt djup hos individer med detta slags problem oavsett deras läsvanor. De gör en för ytlig analys av den visuella ordbilden när de läser. Resultatet visar sig inte i första hand i dålig läsning eller dålig textförståelse, utan främst i dålig stavning av ord som inte följer normala stavningsregler.

Blachman (1994) påpekar att medan resultaten av träningsprogram för att öka fonologisk medvetenhet visat goda resultat finns inte samma positiva bild när det gäller fonologisk förmåga i andra avseenden ( t ex fonologiskt arbetsminne eller ordmobilisering ur långtidsminnet). Resistens även mot läs- och skrivundervisning av hög kvalitet är alltså en indikator på dyslexi. Det finns emellertid flera orsaker till sådan resistens.

Faktorer som predicerar läs- och skrivproblem kan enligt den amerikanska nationalkommittéen mot läs- och skrivsvårigheter (Snow et al 1998) återfinnas på olika nivåer:

- På *individnivå* finns såväl genetiskt betingade som förvärvade egenskaper. Det kan röra sig om kognitiva faktorer, hörselproblem, ADHD, eller språkstörningar.
- På *familjenivå* finns ett samband mellan läs- och skrivsvårigheter hos barn och tidigare läs- och skrivsvårigheter i familjen, där språklig interaktion mellan barn och föräldrar och mellan syskon har en medierande roll. Skriftspråksnärvaro i hemmet ("print rich environments", med rik tillgång på böcker, tidningar, skrivna meddelanden, papper och pennor etc.) är en annan viktig faktor som samverkar med läs- och skrivproblem.
- Det finns vidare stora *skillnader mellan länder och samhällstyper* vad gäller risken att utveckla läs- och skrivproblem bland barn. Det gäller t ex socioekonomisk struktur, tillgång på böcker för barn, levnadsstandard och utbildningsnivå i den vuxna befolkningen.
- *Språkliga faktorer* som t ex den lingvistiska distansen mellan talat och skrivet språk ("yt- kontra djuportografi"), och överensstämmelsen mellan skriftsystemet och språkets fonologi inverkar på förekomsten av läs- och skrivproblem.
- Källor till läs- och skrivproblem bland barn återfinns även inom *skolsystemen*. Skillnader i skolstandard, grad av selektivitet i skolsystemen, omfattning och kvalitet i förskolans insatser, målnivå och innehåll i läroplaner och kursplaner, lärarkompetens, klasstorlek och arbetsmiljö i klassen är viktiga faktorer som hänger samman med frekvensen läs- och skrivproblem.

Snow et al (a.a) menar att man inte kan visa någon klar demarkationslinje mellan dyslexi och "underachievement". Genetiska faktorer, pedagogiska insatser och miljöfaktorer samverkar så att den resulterande läsförmågan bäst beskrivs med ett kontinuum från mycket dålig förmåga till mycket god förmåga. Att växa upp i en ogynnsam språklig miljö, med blandspråk och otydlig artikulation i hemmet kan alltså ha samma effekter på den fonologiska förmågan som biologiskt betingade brister. Om man inte identifierar och åtgärdar problemen tidigt löper man risk att hamna i en situation där eleverna är resistenta även mot god pedagogik. Elever som inte utvecklar fonologisk medvetenhet, ordförråd och "print awareness" under förskoleåren löper stor risk att misslyckas i sin läsinläring. Det är särskilt viktigt att barn i familjer och

områden där det finns en förhöjd risk att hitta läs- och skrivproblem får en väl fungerande förskolepedagogik som stödjer deras språkliga utveckling. Extra stöd till elever som identifieras med läs- och skrivsvårigheter skall sättas in redan i åk 1. Stödet bör ges av kvalificerade läsinlärningsspecialister och ge ett kvalitativt annorlunda tillskott utöver den reguljära undervisningen. Det är framförallt en långtgående individanpassning som utmärker det extra stödet. Mer resurser (inklusive mer kvalificerade lärare) bör ges till skolor med många invandrarelever, och till skolor i kulturellt och ekonomiskt eftersatta storstadsområden. Insatser för att säkerställa att alla elever behärskar den alfabetiska principen är avgörande även för utveckling av ordförråd och läsförståelse (Snow et al a.a.).

Hur avgör man då om låt oss säga en tonåring med ryska som modersmål i individuella programmet i gymnasieskolan är dyslektiker? Hennes läs- och skrivprestationer ligger långt under vad man kan förvänta sig, men hon tycker mycket om att skriva och berätta. En närmare inspektion visar att hon stavar fonologiskt. Med stor sannolikhet har vi inte med dyslexi att göra, utan med en alldeles för abrupt övergång från rysk till svensk skolgång, kanske i form av en ettårig introduktionskurs inom individuella programmet. Hon är mycket osäker på de latinska bokstavsformerna, vilket är helt enligt förväntan med tanke på att hon lärt sig läsa och skriva med det kyrilliska alfabetet. Hon bör träna bokstavsformer (båda läsa och skriva), öva upp sin syntaktiska och morfologiska medvetenhet och få texter som övar upp hennes läsordförråd. Man bör vara beredd på att läs- och skrivstödsinsatser behövs genom hela gymnasietiden. Miller Guron (2000) säger:

*”.... There seems to be a consistent pattern that the specific difficulties of multilingual students do not lie in phonology or single word decoding (dyslexia) but are centered around the interpretation of the L2 text. Investigations of reading difficulties among individuals for whom the additional language is also the language of the majority culture should then focus on factors underlying such difficulties of interpretation.” //dvs. läsförståelseproblem// (sid 100)*

Samtidigt menar Geva (2000) att invandrarelever i väsentligt mindre utsträckning än infödda elever diagnosticeras som dyslektiker. Det finns ingen anledning att tro att dyslexi skulle vara mindre vanligt bland invandrarelever än bland andra. Det är inte tillrådligt att använda dyslexitest som är utprovade och normerade på en svenskfödd population. Använder man sig ändå av dessa test bör man förvänta sig en allmän nivå-sänkning. ”Dippar” i testprofilen på särskilt känsliga test som läsning av ”nonord” och svarstider på test som mäter fonologisk snabbhet är viktiga indikatorer på att man faktiskt har med dyslexi att

göra. Geva (a.a.) avråder bestämt från användning av intelligenstest i samband med dyslexiutredningar för invandrarelever.

Fyra slutsatser av dessa studier förtjänar särskilt att lyftas fram:

- Invandrades särskilda problem är oftast skilt från dyslektikernas. Det tar 4-6 år för att hämta in inföddas försprång i läs- och skrivförmåga även med gynnsamma yttre omständigheter.
- Olika vägar till det nya skriftspråket är lämpliga för hög- och lågutbildade invandrare.
- Förväxla ej talspråksflyt med skriftspråksbehärskning!
- Ordförrådsutveckling har en central roll för att utveckla invandrades läs- och skrivförmåga på svenska.

## Pedagogiska modeller

### *Samhällsutgångspunkter för att utveckla invandrares läs- och skrivförmåga på svenska*

En enkel men felaktig slutsats av invandrarnas resultat i IALS-studien är att det går att komma till rätta med läs- och skrivproblem bland invandrare genom att åtgärda bristande pedagogisk kvalitet i ”svenska för invandrare” (motsvarande). Det finns förvisso utrymme för förbättringar, men de kanske viktigaste insatserna ligger ute i samhället, utanför klassrummet. Att skapa och tillvarata en vardagsmiljö med läs- och skrivutmaningar på svenska är en första nödvändig förutsättning. Finns inte denna resonansbotten för kontinuerlig språkutveckling är kurser, även om de är av hög kvalitet, helt förgäves. Den danske läsforskaren Carsten Elbro säger att ”du måste läsa var dag, och du måste läsa saker som utmanar din förmåga” (Elbro, Möller och Munck Nielsen, 1991, min översättning). Han pekar särskilt ut arbetslivet som den miljö där läs- och skrivkrav inverkar direkt på förmågan. En kombination av arbetslivspraktik och språklig träning med koppling till arbetslivserfarenheterna är ett bra recept. Att kräva att invandrare först når en minsta godtagbar svenskspråkig förmåga för att släppas in i arbetsmarknadsåtgärder skapar däremot en ”moment 22”-situation. Kompetensgivande utbildning är en annan kravställande miljö. Långsiktiga pedagogiska program som ger såväl formell kompetens för fortsatta studier som direkt användbar yrkeskompetens med grundläggande svenskträning inflätat i programmet är en annan verkningsfull väg. Ytterligare en väsentlig ingrediens är att berika språkmiljön i invandrantäta bostadsområden. Biblioteket och skolan är naturliga nav i dessa insatser. Flerspråkighet och blandspråkighet är en tillgång i sådana miljöer om de utnyttjas som bas för lärande om språk. Flerspråkighet och blandspråkighet utan sådant lärande skapar däremot sociala och ekonomiska risker för de människor som bor i områdena. Föräldrar som vill förbättra sina barns utvecklingsmöjligheter söker utbildningsalternativ utanför området.

Invandrarna i IALS-studien är en långt mer heterogen grupp än den infödda befolkningen i deltagarländerna. Detta är särskilt tydligt i Sverige, som är mer språkligt, etniskt och socialt homogent än de flesta andra IALS-länderna. Den väsentligt större spridningen på utbildningsnivåer bland invandrarna jämfört med den infödda svenska befolkningen ställer stora krav på individuell anpassning av den grundläggande läs- och skrivinläringen på svenska. Inom gruppen finns stora skillnader i personliga resurser, kompetenser och erfarenheter hos invandrarna som man måste ta hänsyn till för att nå ett bra resultat. Det är utomordentligt viktigt att träffa rätt utmaningsnivå, att diskutera inlärningsstrategier och metakognitiva strategier i inlärningsprocessen.

Många invandrare läser och skriver flitigt på sitt eget modersmål. Den språkliga kompetens som ligger i detta måste tillvaratas. Även språk som ligger långt ifrån varandra i det språkliga släkträdet har anknytningspunkter som kan och bör utnyttjas. Att ”dechiffrera” ett främmande språk i skrift med hjälp av sin förstaspråkskompetens är en mycket bra utgångspunkt för att lära sig läsa, skriva och tala det främmande språket. Skriftspråket gör artikulation och fonologi tydliga i talspråket. Vägen in i det främmande språket kan för språkligt kompetenta invandrare med fördel gå genom skriftspråket. Att fokusera på talspråket som ett första steg kan till och med skapa ett intryck av oöverstigliga svårigheter för invandraren. Som vuxen har man inte särskilt lätt att lära sig ett nytt språks fonologi och prosodi.

”Kulturellt kapital” i form av böcker, uppslagsverk och ordböcker, dator etc. i hemmet är andra viktiga ingredienser i den individuella inlärningsstrategin. Vad finns i bokhyllan på modersmålet? Hur och när kan man använda uppslagsverk och ordböcker för att bedöma vilka texter som ligger på rätt utmaningsnivå? Hur kan man utnyttja datorn både som bruksvara i informationssökning och som plattform för språkinläring på hemmaplan?

Åtminstone tjugotusen av invandrarna som anlänt till Sverige de senaste tjugo åren har så stora läs- och skrivproblem att de kan betraktas som analfabeter. Bakgrunden till deras bristande läs- och skrivförmåga står i de allra flesta fall att finna i mycket kort eller ingen skolgång i barndomen, antingen till följd av krig och konflikter i omgivningen, eller kulturellt eftersatta uppväxtmiljöer. Deras utgångsläge skiljer sig alltså markant från svenskfödda deltagare i grundläggande utbildning för vuxna. Den senare gruppen har ofta upplevt stora svårigheter genom hela sin skoltid, men ändå fullföljt en nioårig grundskola utan att nå målen. Utgår man från att invandrargruppen utan läs- och skrivförmåga omfattar ungefär fem procent av den årliga invandringen bör alltså minst två tusen platser per år avsättas i alfabetiseringskurser för invandrare. Inom ramen för grundläggande vuxenutbildning avsätts i dag också stora resurser för att hjälpa denna grupp till en fungerande läs- och skrivförmåga. Ingen utvärdering av dessa insatser har dock genomförts. Durgunoglu (2000a, Durgunoglu och Öney 2000b, Durgunoglu, Öney och Kuscul, 2001) redovisar erfarenheter från ett turkiskt alfabetiseringsprojekt (”FALP”, ”Functional Adult Literacy program”) som utvärderats på individnivå med experimentell metodik. De välkända alfabetiseringskampanjerna i världen (Kuba, Brasilien, Nicaragua) har inte utvärderats annat än som nationella fallstudier av policykaraktär. Vi vet alltså inget om effekterna på individnivå av dessa massiva satsningar, och kan heller inte flytta över den metodik som tillämpats till de väsensskilda förhållanden som råder i Sverige jämfört med de länder där kampanjerna

genomfördes. Durgunoglus utvärdering ger dock konkret vägledning vad gäller utformning av läs- och skrivpedagogik för invandrare som kommer till Sverige utan, eller med mycket begränsad läs- och skrivförmåga på sitt modersmål. Programutvärderingen påvisar statistiskt säkerställda effekter på såväl läsförståelse som avkodning. ”FALP” utgår från att deltagarna är vuxna, och för vuxnas livserfarenhet med sig till undervisningssituationen. Många av deltagarna förväntar sig dock att få en snabbversion av läsinlärning för barn med fokus på avkodning och högläsning. Intervjuer med deltagarna om deras erfarenheter, kunskaper och förväntade nytta av den framtida läs- och skrivförmågan ger en basplatta för programmet. En förstudie visade stora problem med att få nybörjarlärare för barn att acceptera dessa utgångspunkter. Programmet använder sig därför i stället av specialtränade volontärer som lärare. Programmet bygger systematiskt på resultaten av läspedagogisk forskning, från vikten av fonologisk och morfologisk analys till schemateori. Vidare kopplas ”numeracy” samman med ”literacy”. I vardagliga tillämpningar hör de två nära samman. Vidare är deltagarnas uppfattningar om och känslomässiga förhållningssätt till läsning och skrivning en viktig utgångspunkt i programmet. En första version av programmet omfattar 90 timmars undervisning och en veckas lärarträning, medan en reviderad version utökats till 120 timmar och tre veckors lärarträning. Båda versionerna visade sig otillräckliga för att etablera en uthållig förmågenivå hos de deltagare som hade det sämsta utgångsläget. Även om dessa visade framsteg under kursen var effekterna borta inom ett halvår. Deltagare som redan före kursen känner igen ett antal bokstäver och kan skriva ett antal ord uppvisar emellertid en kvarstående förbättring av förmågan även efter ett halvår. Durgunoglu påpekar att detta mönster med kraftigt divergerande utbyte av samma insats för den bättre och den sämre förberedda gruppen bildar en ”Matteuseffekt” motsvarande den Stanovich (1986) beskrev för barn. Till följd av dessa resultat har den turkiska regeringen givit resurser för ett kraftigt utökat program, omfattande fyra plus tre månaders studier. Durgunoglu understryker också betydelsen av att se på läs- och skrivförmåga som ett kontinuum ( jämför IALS!) i stället för en traditionell tudelning i läskunniga/ej läskunniga. Förutom de direkta effekterna på läs- och skrivförmåga som kursen gav visade sig också effekter på deltagarnas förmåga till symbolisk representation allmänt.

### **”FALP - Functional Adult Literacy Program” (Durgunoglu 2001)**

- Vänder sig till kvinnor utan utbildning och ingen eller mycket begränsad läs- och skrivförmåga
- Omfattar från tre till sju månaders träning
- Rekryterar deltagare via nätverk – mödrar och döttrar, vänner, grannar. Medverkar aktivt för att övertala män att låta sina hustrur och döttrar delta.
- Utvecklar fonologisk förmåga, dvs. insikter om att tal kan analyseras i delkomponenter som i sin tur har motsvarigheter i bokstäver och skrivna ord
- Utvecklar ordavkodningsförmåga och bokstavskänedom
- Utvecklar kritiskt tänkande och läsförståelsestrategier
- Kopplar det tränade till praktiska vardagstillämpningar
- Bygger på omfattande individuella övningar såväl som grupparbete
- Betonar deltagarnas känslomässiga acceptans av läsning genom att arbeta med pedagogiskt drama, folksagor och poesi
- Utgår från praktiska vardagssituationer och deltagardefinierade behov, som t.ex. att läsa sagor för barn.

#### **En typisk ”FALP”-lektion:**

Läraren skriver dagens datum på skrivtavlan, läser dagstidningsrubriker högt och påbörjar en diskussion av dagens händelser. Deltagarna läser och skriver nyckelord som de själva väljer i rubrikerna. Med utgångspunkt i en bildsatt text diskuterar sedan deltagarna vad texten kan handla om. Läraren läser sedan texten högt och ställer hörförståelsefrågor i anslutning till den. Därefter övar man på att identifiera och läsa bokstäver i text, samt att konstruera nya stavelser utifrån bokstäverna. Beroende på gruppens nivå läser man sedan texten i par eller grupp och besvarar fler frågor i anslutning till den. Typiska lektioner kan också arbeta med andra typer av texter, som t. ex. dikter, blanketter från myndigheter, noveller eller faktatexter.



## *Pedagogiska och språkliga utgångspunkter för att lära sig läsa och skriva på sitt andraspråk*

I grundläggande läs- och skrivundervisning för vuxna invandrare tillämpas ofta pedagogiska mönster som hämtats från grundläggande läsundervisning för barn. Konversationsövningar och uttalsövningar med ett ”enkelt” vardagsordförråd ligger till grund för läs- och skrivträning. Sedan fortsätter man med ”lättlästa” texter, inte sällan hämtade från barn- och ungdomsböcker eller lättlästa böcker för utvecklingsstörda. Detta är tveksam praktik om man ser till den vetenskapliga kunskapsbasen om vuxna invandrades läsinlärning på ett nytt språk:

1. Talspråket utgör ett kontinuerligt ljudflöde utan särskilda markeringar vid ordgränser. Det vardagliga talet är oftast också kraftigt underartikulerat. Talspråket är i motsats till skriftspråket ogenomskinligt och flyktigt. Det är därför svårt att se likheter och skillnader mellan två talspråk jämfört med likheter och skillnader mellan två skriftspråk.
2. Skillnader mellan talspråken i världen är väsentligt större än mellan skriftspråk. De dialektala skillnaderna är ofta stora, och vardagsordförrådet är situationspräglat. Paradoxalt nog är akademiskt, specialiserat språk det som är mest närliggande medan ”gatans språk” är avlägset.
3. Det är mycket stora skillnader i förutsättningar för läsinlärning mellan barn och vuxna:
  - ”Det fonologiska fönstret” (Nash 1997) sluter till i puberteten. Därefter blir det mycket svårt att lära sig tala utan brytning. Att särskilja språkljuden ”a” och ”ä” i svenskt talspråk kan bli en näst intill omöjlig utmaning som leder den vuxne invandraren till slutsatsen att svenska är ett så svårt språk att det inte är lönt att försöka lära sig det. Samtidigt tenderar människor i allmänhet (lärare inte undantagna) att överbetona uttal och underbetona läs- och skrivförmåga när man bedömer invandrades svenska språkförmåga.
  - Barn som lär sig läsa på sitt modersmål har ett talspråksordförråd om kanske 5.000 ord att bygga på, medan vuxna med motsvarande minst grundskoleutbildning har ett tio gånger så stort ordförråd.
  - Vuxna lär sig bra regelvägen, barn lär sig dåligt regelvägen. ”Dubbeltecknade konsonanter och korta vokaler”, passar utmärkt för vuxna men sämre för barn. ”Morfologisk analys” (Arnbak 1996) passar också utmärkt för vuxna men sämre för barn.

- Vuxnas läs- och skrivinlärning kopplas till personliga instrumentella kunskapsintressen ( få ett jobb, hjälpa barnen med läxor), medan barns läs- och skrivinlärning i stor utsträckning är institutionaliserat (styrs av läroplan, kursplan och läromedel).
- Överinlärning av bokstavstecknen är mycket viktigt för att nå bra resultat i läsinlärningen. Många invandrare är flyktigt bekanta med vårt skriftspråkssystem. En avsevärd andel av dem har lärt sig läsa med andra skriftspråkssystem än det latinska alfabetet. Ett antal har lärt sig läsa och skriva med icke-alfabetiska system. Barn som lär sig läsa har oftast en omfattande erfarenhet av att skriva och läsa bokstäver och välbekanta ord redan före läsinlärningsstarten. De får därmed en kraftig överinlärning av bokstavstecknen som har mycket stor betydelse för läsinlärningen (Jager Adams 1990). En ”sfi”-deltagare kan däremot ha acceptabel läs-och skrivförmåga på sitt modersmål, men vara i det närmaste obekant med vårt alfabet.
- Principerna för hur språk stavas växlar kraftigt. Det finns ”ytortografier” som t.ex. ryska eller finska där varje språkljud har en entydig koppling till ett bokstavstecken (eller ett kluster av bokstäver), och ”djuportografier” där ordens uttal har en otydlig koppling till deras stavning (t.ex. engelska och franska). Har man ett modersmål där skriften bygger på stark ”ljud-tecken”-korrespondens får man stora svårigheter när man möter ett språk som har en svag sådan korrespondens.

När man lär sig läsa för första gången som infödd talare av ett språk har man en ansenlig uppsättning ord som man känner igen i deras talspråksform. Man har dessutom (i de flesta fall) redan lärt sig att analysera och manipulera orden i mindre beståndsdelar, ibland ned till enskilda betydelseskiljande språkljud (fonem). När man skall lära sig läsa på sitt modersmål använder man dessa talspråksfärdigheter för att matcha skriftspråkets minsta betydelseskiljande symboler, grafem med fonemen. Ett antal ord är så högfrekventa i både tal- och skriftspråk att de snart känns igen som visuella helheter (eller ibland som kombinationer av orddelar som utgör visuella helheter därför att de förekommer så ofta). Med ökad läseerfarenhet blir fler och fler ord ”högfrekventa” och avläses som helheter.

Barn som skall lära sig läsa på ett annat språk än sitt modersmål har en svårare uppgift än barn som lär sig läsa på sitt modersmål. Modersmålet och läsinlärningsspråket har inte samma fonemstruktur. Språkljuden ”i” och ”y” är till exempel distinkt åtskilda fonem på svenska, men inte på engelska. Barn med engelska som modersmål kommer därför att uppvisa stor osäkerhet i stavningen av ord som innehåller ”i” och ”y”. Barn med kinesiska eller vietnamesiska som

modersmål kommer av samma skäl att ha stora svårigheter att stava ord som innehåller "l" och "r".

Vidare skiljer sig språk åt i graden av överensstämmelse mellan fonem- och grafemstrukturen. Man brukar tala om finska, grekiska, turkiska och serbiska som "genomskinliga" skriftspråkssystem ("ytortografier"). Talspråksljuden och skriftspråkssymbolerna svarar direkt mot varandra. Man kan avgöra hur ett ord stavas genom att lyssna till hur det uttalas (en så kallad fonologisk stavningsprincip). Franska och engelska är däremot väsentlig mer oregelbundna ("djuportografier"). Språkljuden kan ha många skriftspråksrepresentationer beroende på i vilket ord de uppträder. En viktig utgångspunkt för dessa skriftspråks uppbyggnad är ordens ursprung eller släktskap (en så kallad "morfematisk" stavningsprincip). Svenska, polska och holländska befinner sig emellan dessa två ytterligheter.

Öney, Peter och Katz (1997) har visat att genomskinliga ortografier (i detta fall turkiska) leder till en högre grad av fonologisk ordavläsning än genomskinliga. En invandrare som anländer till Sverige strax före skolstart eller under grundskoletiden kan få stora problem om hans/hennes modersmål skiljer sig avsevärt från svenska när det gäller "grad av genomskinlighet". Med en turkisk eller finsk bakgrund utgår man konsekvent från uttalsprincipen när man läser och skriver, och löper stor risk att missa släktskapsprincipen. "Sälg" och "Sälj" låter lika men stavas ändå olika därför att de har olika ursprung.

Andra språk har en hög grad av regelbundenhet på en nivå över det enskilda språkljudet/bokstaven. Det gäller för många asiatiska språk. Koreanska är ett välkänt exempel. Här kan man matcha direkt mellan språkljud och stavelser. Medan svenskan innehåller tusentals stavelseenheter innehåller koreanskan 140 (Coulmas 19...). Vidare finns skillnader mellan språk när det gäller hur stavelser får se ut. Turkiska har mycket få konsonantmöten i stavelser jämfört med många slaviska språk. Konsonanter som uppträder flera tillsammans ("konsonantkluster") är svåra att urskilja, och skapar därför också svårigheter i samband med läsinlärningen. Mycket tidigt i språkutvecklingen präglas sådana tillåtna fonemföljder in i barns språkneurologi, och blir sedan mycket svåra att ändra. Stockholm får heta Estokkolmo på spanska eftersom spanska ord i motsats till svenska inte kan börja med ett konsonantkluster. Problemet undviks genom att en extra vokal introduceras före de initiala konsonanterna. Sådana omedvetna ljudföljdsregler avspeglas också i de spankstalande barnens stavfel på svenska.

## *Läsinlärning på modersmålet eller andraspråket?*

Snow (a.a.) konstaterar att det inte finns något klart forskningsbaserat svar på frågan "Förseñar eller begränsar grundläggande läsinlärning på andraspråket den slutgiltiga läs- och skrivförmågan jämfört med läsinlärning på modersmålet?". Hon drar ändå slutsatsen av forskning om tvåspråkighet och läs- och skrivförmåga att grundläggande läsinlärning på andraspråket ger högre risk för läs- och skrivproblem och en lägre slutgiltig läs- och skrivförmåga än läsinlärning på modersmålet. Länder som har sin grundläggande läsinlärning för många av barnen på ett främmande språk (som ändå kan vara ett av landets officiella språk) har också lägre läs- och skrivförmåga i befolkningen och en högre andel tidiga avhopp och skolmisslyckanden än andra länder. Samma mönster gäller för invandrabarn som får sin grundläggande läs- och skrivundervisning på ett främmande språk (oftast invandringslandets officiella språk). Samtidigt finns dock många positiva exempel på barn som lyckas väl med att lära sig läsa och skriva under samma yttre betingelser. Flera studier rapporterar positiva effekter av att etablera läs- och skrivförmåga på modersmålet på möjligheterna att lära sig läsa och skriva väl på ett främmande språk (Snow 1998, sid. 236). Kunskaper och färdigheter som lärs in på ett språk transfererar till nästa språk. En generaliserad språklig kompetens byggs upp även om släktskapen mellan språken är avlägsen (Cummins 1984). Denna överföring är också starkare i skriftspråklig förmåga än i talspråklig. Snow betonar också betydelsen av att själv kunna bedöma om det man läser verkar rätt och rimligt. När man lär sig läsa på ett språk man inte alls behärskar har man väsentligt sämre möjligheter att själv göra sådana bedömningar. Snow sammanfattar med att säga att läsundervisning på ett främmande språk inte skall påbörjas förrän man nått en grundläggande talspråklig förmåga på detta språk. Framgångsrik läsundervisning förutsätter även här att talspråket blir föremål för fonologisk analys.

Att lära sig läsa på sitt modersmål kan dock leda till problem i nästa stadium i läsutvecklingen om läsinlärningsspråket inte är ett av landets officiella språk. Efter det första grundläggande stadiet i läsinlärningen är grundläggande avläsningsmönster befästa för de allra flesta barn (Seymour 1994). Vägen mot flytande läsning med god läshastighet och god förståelse går nu vidare via uppbyggnad av ett "ortografiskt lexikon", d.v.s. ett mentalt förråd av "ordbilder" som kan matchas direkt mot texten. Läsefarenhet har en nyckelroll här. Många språk i världen ger dock sina talare små möjligheter att praktisera sin läs- och skrivförmåga. Det är sammanlagt endast 1.000 av världens över 6.000 språk som har ett skriftspråk (Hellman 2000). För många språk som har ett väl etablerat skriftspråk är dettas användning i stort sett begränsat till religiösa texter. Om man lär sig läsa på sitt modersmål och sedan har små möjligheter att utveckla sitt ordförråd via texter på modersmålet kommer högst sannolikt läsutvecklingen

att upphöra eller till och med avta efter den grundläggande läsinläringen (Wagner 1998).

Om man mot denna bakgrund väljer läsinlärningsvägen via andraspråket måste läraren känna till skillnader i uppbyggnadsprinciper mellan modersmålet och andraspråket för att kunna värdera vilka uppgifter som är svåra och lätta för barnet. En föredömlig pedagogik innefattar övningar i språklig medvetenhet både på modersmålet och andraspråket, övningar i att lyssna på ord och analysera dem på fonemnivå, uttala och höra uttalsskillnader mellan närliggande fonem (till exempel "i" och "y" i exemplet ovan). Med en befast fonologisk ordavläsningsförmåga skall man så ta steget över mot visuell-ortografisk läsning. Här inträffar ytterligare en komplikation för invandrabarnet. Associativa semantiska nätverk runt orden stärker både ordavläsning och (självkänt) läsförståelse. Om man är född och uppvuxen i Småland har man väsentligt lättare att etablera ordbilden "vedbod" i sitt ortografiska lexikon än om man är född och uppvuxen i Anatolien. Anderson och Roit (1996) beskriver hur andraspråksinläring som utgår från skriftspråk, och där ordförrådsuppbyggnad har en central roll kan se ut. Deras utgångspunkt är att talspråksträning prioriteras framför läsförståelsesträning i läsundervisningen för elever med annat förstaspråk än engelska. De ser på de pedagogiska möjligheterna i att vända på relationen (dvs använda läsförståelsesträning för att utveckla talspråksförmåga).

Framgångsrika pedagogiska program med denna utgångspunkt bör ha följande karakteristika:

- Träna förmågan att säga en sak på flera sätt – undvik ordagranna återgivningar. Tillåt blandning av modersmål (L1) och andraspråk (L2) i svar och förklaringar. Detta utvecklar elevens språkförmåga även om läraren ej behärskar L2.
- Träna "generiska" ord som används för att binda samman texten; konjunktioner, negativ form, prepositioner, antalsord ("få", "några", "många").
- Förklara inte ord isolerat i texten där de dyker upp. Sammanfatta och förklara svåra ord efter hela textstycken så att sammanhanget utnyttjas. Identifiera vilka ord som är viktiga för sammanhanget och vilka som är mindre viktiga (undvik "seductive details").
- L2-elever svarar ofta så kort som möjligt för att undvika syntaxproblem – de blir osynliga och tysta i klassen. Introducera teman där L2-eleven har god bakgrundskunskap – texter från L2-kulturen, L2-föräldramedverkan i undervisningen.

- Läs högt, bryt vid valda tidpunkter för att uppmuntra textförutsägelser (gäller i alla årskurser F-9). Uppmuntra föreställningsförmåga; ”Hur tror ni att det ser ut i.....?”
- Arbeta med ”semantiska kartor” som sparas för framtida bruk i samband med elevarbeten i klassen.
- Samtala om elevernas läsförståelsestrategier! ”Tänka-högt”-procedurer i anslutning till litet svårare texter fungerar även för små barn. Denna teknik innebär att eleven i en parläsningssituation med läraren (läraren och eleven läser högt omväxlande) uppmanas att tänka högt så snart något svårtolkat, överraskande eller anmärkningsvärt dyker upp i texten. Detta är ett bra sätt att få fram problem med bristande bakgrundskunskap.

Alltsedan UNESCO 1953 rekommenderade att läs- och skrivinlärning bör ske på modersmålet har denna princip legat till grund för omfattande läspedagogiska insatser i många länder i världen. I industrialiserade länder har man försökt tillämpa principen för invandrare med låg utbildningsnivå. I utvecklingsländer har man utvecklat teckensystem och stavningsprinciper för lokala språk med skriftspråk som utvecklats för helt andra språk. Trots omfattande forsknings- och utvärderingsinsatser finns det i dag inte någon enighet bland läsforskare om värdet av ”modersmålsprincipen” i läsinlärning. ”Morocco Literacy Project” hade som ett av sina syften att studera skillnader i läs- och skrivutveckling mellan barn i utvecklingsländer som lär sig läsa och skriva på sitt modersmål och barn som lär sig på ett annat språk än modersmålet. I en longitudinell studie följdes 186 barn under fem år från skolstart (Wagner 1998). Gruppen bestod dels av barn med arabiska som modersmål, dels av barn med berber (ursprungsspråket bland Nordafrikas befolkning före den arabiska invasionen på 900-talet) som modersmål. Berberspråket har ingen semantisk eller syntaktisk koppling till arabiskan, och har heller inget skriftspråk<sup>7</sup>. I dag uppskattas mellan 30 och 60 procent av Marockos befolkning ha berber som sitt modersmål. Den lokala marockanska arabiskan saknar också skriftspråk. Man strävar dock efter att etablera ”standard arabic” som nationalspråk i Marocko. Denna internationellt vedertagna ”högarabiska” har utvecklats för sekulärt bruk från Koranens klassiska arabiska, och följer också i stor utsträckning den klassiska arabiskans skriftspråkskonventioner. ”Standard arabic” är också läsinlärningsspråk i marockanska skolor. Språksituationen i Marocko innefattar också franska som ett arv från protektoratstiden. Fransmännen strävade efter att etablera franska som nationellt språk i Marocko. Franska används i dag framför

<sup>7</sup> Dalby (1998) anger att Berber under romartiden hade ett skriftspråk, som dock kom ur bruk när arabiskan spreds. Så sent som på 1300-talet fanns detta vid sidan av det dominerande arabiska skriftspråket. I dag transliteras Berber med det arabiska eller latinska alfabetet.

allt i de större städerna och bland välutbildade. En vedertagen uppfattning på landsbygden är att man är läs- och skrivkunnig om man kan recitera och skriva av verser ur Koranen. Att memorera texter är närmare förknippat med ”läskunnighet” än att förstå det lästa.

De 186 barnen i studien var antingen enspråkiga på berber eller enspråkiga på arabiska. Hälften i vardera språkgruppen hade gått i Koranförskola (från tre års ålder).

Efter ett års läsundervisning (på arabiska) var enligt förväntan de arabisktalande barnen överlägsna de berbertalande i läs- och skrivförmåga. De Berbertalande barn som ej gått i Koranskola hade sämst resultat. Efter skolår 3 fanns dock inte längre några signifikanta skillnader i läsförmåga på arabiska mellan barn i de två språkgrupperna.

Skolår 3 påbörjades franskstudierna. Endast de 40 procent av barnen som ej behövt gå om skolår 1 eller 2 fick börja läsa franska. Efter den femåriga skolgångens slut fanns ingen skillnad i läsförmåga på franska mellan berberbarnen och arabbarnen. Läsförmåga på arabiska bidrog dock signifikant till läsförmåga på franska (vilket stämmer väl med Cummins ”interdependensteori”, d.v.s. att det är viktigt att etablera läsförmåga på ett språk innan lästräning på ett annat språk påbörjas). Ordavkodningsförmåga på arabiska efter skolår 1 hade det högsta prediktionsvärdet för läsförmåga på franska efter skolår 5. Två viktiga orsaker till att Berberbarnen hämtade in Arabbarnens försprång anförs:

- Arabiskan var enda vägen till läskunnighet för barnen. Det fanns ingen konkurrens mellan språken i detta avseende.
- Arabiskan var mycket motiverande för barnen och deras familjer eftersom den förknippas med Islam.

Motivationsfaktorer bedöms vara en minst lika viktig faktor bakom berberbarnens läsinlärningsresultat som pedagogiska och språkliga faktorer. Familjestöd är väsentligt för att ge goda läsinlärningsförutsättningar för barn i invandrarfamiljer. Språkmiljön i invandrarfamiljer är ofta inte lika gynnsam för barns språkliga utveckling som språkmiljön i hem med infödda föräldrar. Den mycket stora spridningen i utbildningsbakgrund ger en större andel invandrarbarn med bristande språklig stimulans i hemmet (Hart och Risley 1995). Vidare uppstår ofta språkbarriärer i invandrarfamiljer, med blandningar av invandrarfamiljens modersmål (inte så sällan olika för far och mor) och invandringslandets språk. Såväl fonologisk medvetenhet som ordförrådsutveckling blir lidande med dessa förutsättningar.

Det canadensiska "immersion"-systemet för att utveckla tvåspråkighet har fått stor internationell uppmärksamhet, och har också kommit att tjäna som förebild för att utveckla funktionell tvåspråkighet i andra länder. Det europeiska "International Baccalaureat"-systemet arbetar till exempel enligt samma principer. Den underliggande logiken är att språk måste tränas intensivt och för icke-triviala syften (d.v.s. ett akademiskt språkinnehåll som har högre ambitioner än vardaglig språklig kommunikation). I det canadensiska systemet undervisas elever med engelska som modersmål på franska minst halva skoldagen. Man vill därmed nå stora vinster i språklig förmåga på franska utan att förlora i språklig förmåga på engelska. Harley (1991) redovisar följande erfarenheter av systemet:

- under de första skolåren utvecklas elevernas läs- och skrivförmåga på engelska sämre än för elever i helt engelskspråkig undervisning. Efter femte skolåret är dock denna skillnad försvunnen. Det finns dock frågetecken om systemets funktion för elever med läs- och skrivsvårigheter som avbryter i väsentligt större utsträckning än övriga elever.
- rekryteringen av elever är betydligt starkare från familjer med högre socioekonomisk status.
- eleverna når samma resultat när det gäller att läsa franska och förstå talad franska som franskspråkiga elever. När det gäller att tala och skriva franska ligger de dock efter de franskspråkiga eleverna.
- när eleverna talar franska i vardagssituationer talar de mer stereotypt än franskspråkiga elever, och utvecklar ickespråkliga kompensatoriska strategier

Fitzgerald(1995) konstaterar att hälften av alla californiska elever har ett annat förstaspråk än engelska. Prognoser säger att andelen ökar till 70 procent år 2030. Bland elever med spanska som modersmål är studieavbrottsfrekvensen i "high school" 40 procent. Läsförmågan släpar efter två år jämfört med barn med engelska som förstaspråk. Fler elever med annat förstaspråk än engelska får specialundervisning än ESL-undervisning (motsvarande "Svenska 2"). För att vägleda läs- och skrivundervisning på engelska för barn med ett annat modersmål sökte Fitzgerald svar på följande frågor i forskningslitteraturen:

- Vad utmärker de elever med annat förstaspråk än engelska som lär sig läsa bra på engelska från dem som inte gör det?
- Vilken betydelse har kunskaper i förstaspråket för elever när de lär sig läsa på engelska?
- Vilka pedagogiska principer bör gälla i läsundervisning för elever med annat förstaspråk än engelska?

Hennes översikt visar att ordförråd (både på engelska och modersmålet) är den överlägset bästa prediktorn för läsutveckling på engelska. Hon konstaterar



vidare att "osynliga lässchemata" (dvs. läsförväntan, föreställningar om hur texter är uppbyggda etc.) följer med från modersmålet till engelskan. Invanda syntaxmönster på modersmålet interfererar med läsning på engelska. För äldre elever (17-20 år) predicerar läsförmåga på modersmålet före läsinlärningsstart på engelska utfallet av läsinläringen på engelska bättre än talspråksförmåga på engelska gör.

Samma läspedagogiska principer som gäller i läsundervisning på modersmålet gäller också vid läsinläring på engelska, men extra uppmärksamhet krävs när det gäller bakgrundskunskap och ordförråd.

Elever som lyckas väl med att lära sig läsa och skriva på engelska utmärks av att de:

- medvetet använder "schemakunskap"
- använder mer "top down"-strategier
- agerar vid feltolkningar
- använder sig av "cognates" (dvs ord som ser lika ut och har liknande betydelse på modersmålet och engelska)
- gör fler inferenser under läsningen
- läser bättre på sitt modersmål
- har föräldrar som tycker att utbildning är mycket viktigt

Snow (1998) sammanfattar forskningens svar på frågan om grundläggande läsinläring på andraspråket ger positiva eller negativa effekter på läsinläring i följande punkter:

- "... initial literacy instruction in a second language can be successful, that it carries with it a higher risk of reading problems and of lower ultimate literacy attainment than initial literacy instruction in a first language, and that this risk may compound the risks associated with poverty, low levels of parental education, poor schooling..."
- God behärskning av modersmålet gynnar utvecklingen av andraspråket. Att läsa högt ur sagoböcker, uppmuntra barns egna skrivexperiment och fantasier kring det lästa hänger också nära samman med en positiv språklig utveckling.
- Barn som lärt sig läsa på sitt förstaspråk lär sig läsa snabbare även på sitt andraspråk än de som påbörjar sin läsinläring direkt på andraspråket. Tvåspråkig undervisning underlättar läsinläring på andraspråket. Ju längre upp i skolåren den tvåspråkiga undervisningen fortsätter desto bättre effekter ger det på läs- och skrivförmågan på båda språken.

- Ordförståelse- och läsförståelseträning på förstaspråket ger positiva effekter på ord- och läsförståelse på andraspråket även om språken är så disparata som engelska och japanska. Sambandet är betydligt starkare när det gäller läsförmåga än när det gäller talspråksförmåga.
- Barn med engelska som modersmål har fler tusen ord med sig i bagaget när de börjar lära sig läsa. De för med sig ”inbyggda” kriterier som gör det möjligt för dem att bedöma om de förstått texten. ”Invandrabarn” som lär sig läsa på engelska måste få direkt instruktion i hur man analyserar ord och texter både på L1 och L2 för att lyckas väl i läsinlärningen.
- Läsinlärning på vilket språk det än är skall inte påbörjas förrän eleven nått en viss grad av talspråksförmåga. Sex- sjuårsåldern är särskilt kritisk när det gäller att växla språkmiljö.
- Många pedagogiska frågor återstår att belysa med forskning.

### *Invandrargrupper i IALS med olika förutsättningar för läs- och skrivutveckling*

Stora grupper som inte lyckats nå ”medborgarkompetens” när det gäller att läsa och skriva på svenska har ”kulturellt kapital” som rimligtvis borde leda dem *längre* än IALS-resultaten visar. Några grupper med viktiga förutsättningar för att höja förmågan ett eller två steg i IALS-skalan identifieras nedan.

*Arbetslösa och personer utanför arbetskraften* är en riskgrupp, men samtidigt en grupp som bör ha starka incitament för att utveckla sin förmåga. I någon mån är situationen mer bekymmersam för den som har ett jobb med låga läs- och skrivkrav och får uppfattningen att deras förmåga matchar arbetslivets krav. Denna grupp får litet av läs- och skrivutvecklingsutmaningar, och ett dåligt utgångsläge den dag de blir arbetslösa (vilket de blir med större sannolikhet än grupper i mer läskrävande arbeten). Av de 185 000 svenska invandrare (mer än var tredje invandrare) som återfinns i denna grupp har 72 procent (122 000) skattat sin skrivförmåga på det egna modersmålet som bra eller mycket bra. 20 000 av dessa är nyanlända som inte når högre än nivå 1 i ”löpande text”-läsnings-skalan. Dessa bör kunna lyftas till nivå 3 eller högre med god pedagogik och dagliga läs- och skrivkrav på svenska. En viktig förutsättning är att de ser att satsningen på att utveckla läs- och skrivförmåga på svenska förbättrar deras möjligheter att komma in i arbetslivet och få ett jobb i nivå med sin

kompetens. Ytterligare drygt 40 000 arbetslösa/utanför arbetskraften skattar sin skrivförmåga på modersmålet som bra eller mycket bra, och presterar samtidigt på nivå 2 i ”löpande text”-skalan. De har inte långt kvar till nivå 3. Skillnaden mellan nivå 2 och 3 är dock avgörande för deras möjligheter att utveckla sin yrkeskompetens, få ett arbete, och fungera som förälder och medborgare i Sverige. Ett problem och en pedagogisk utmaning i detta sammanhang är att en läsförmåga på nivå 2 betraktas som mer än tillräcklig för de flesta vardagskrav i många av de utvandringsländer som finns representerade i IALS.

*Personer som har nått ”medborgarkompetens” i ”beräkningsskalan” men inte i ”löpande text”-skalan har sannolikt en god potential även när det gäller ”löpande text”-läsning. Det rör sig om drygt 90 000 invandrare, av vilka en del ingår i kategori I ovan. Drygt 60 000 av dem hör inte till kategori I. Dessa fördelar sig på utbildningsnivå med en tredjedel grundskoleutbildade eller lägre, en tredjedel med gymnasial utbildning och en fjärdedel med högskoleutbildning (åtta procent har uppgivit en utbildning som inte går att klassificera säkert på utbildningsnivå). Den tredjedel som saknar gymnasial utbildning bör kunna nå denna kompetens med individualiserade program som utvecklar och stärker deras förmåga att läsa och skriva på svenska. För att grupperna med gymnasial eller postgymnasial utbildning skall kunna klara fortsatta studier och arbete i nivå med sin kompetens räcker det inte med ”medborgarkriteriet”. De måste höja sin läs- och skrivförmåga från nivå 1 eller 2 till nivå 4 i ”löpande text”-skalan för att ha god studieprognos i högskolestudier och få ett kvalificerat arbete i nivå med sina förutsättningar.*

*Drygt 130 000 invandrare finns på arbetsmarknaden eller i studier samtidigt som de presterar under nivå 3 i både ”löpande text”- och ”beräknings”-skalan. Denna grupp löper stor risk att halka efter i sin yrkesmässiga kompetensutveckling, och på sikt ställas utanför arbetsmarknaden. Dessa innefattas inte i någon av kategorierna I eller II ovan. Samtidigt har en majoritet av dem ”kulturellt kapital” som kan utgöra en bas för att utveckla deras förmåga att läsa och skriva på svenska. Nio av tio har en ordbok och sex av tio har uppslagsverk hemma. Drygt hälften har dagstidning i hemmet, och två tredjedelar läser veckotidningar eller tidskrifter åtminstone någon gång i månaden. Inte fullt hälften läser bruksanvisningar, handböcker eller kataloger minst en gång i veckan. Drygt 20 000 i gruppen är relativt nyanlända till Sverige (vistats i Sverige mindre än sex år), medan 75 000 har bott i Sverige mellan fem och tjugo år. Bland de ”nyanlända” återfinns tre fjärdedelar på nivå 1 i ”löpande text”-skalan. De som bott i Sverige längre fördelar sig med ungefär hälften på nivå 1 och hälften på nivå 2 i samma*

skala. De som bott länge i Sverige utan att utveckla sin förmåga över nivå 1 behöver sannolikt omfattande pedagogiska och andra stödinsatser för att nå ”medborgarkompetens”, medan övriga bör kunna nå denna med mindre insatser.

Sammanlagt har alltså drygt 200 000 av de 340 000 invandrare som inte når upp till nivå 3 i den svenska IALS-undersökningen resurser som är uppenbara pedagogiska plattformar för att avsevärt förbättra deras läs- och skrivförmåga på svenska. En viktig förutsättning för att insatserna skall leda till varaktiga effekter är dock att de möter svenska i tal och skrift i sitt vardagsliv. Här är arbetslivet och boendemiljön mycket viktiga. Invandrare som lever i etniskt segregerade miljöer med hög arbetslöshet har små utsikter att ens med bästa möjliga pedagogik nå god läs- och skrivförmåga på svenska.

Det är generellt viktigt att kartlägga invandrares språkliga kompetens för att nå ett bra resultat i läsinlärningen på svenska, såväl på invandrares eget modersmål som på andra språk. Kunskap om kursdeltagares ordförråd, läs- och skrivvanor på olika språk, fonologiska förmåga, bokstavskunskap, erfarenheter och attityder till skriftspråket och dess användning i olika situationer (inklusive erfarenheter från grundläggande läsinlärning i hemlandet) är avgörande för att få till stånd en bra läs- och skrivutveckling på det nya språket. I IALS-projektet utkristalliseras två dimensioner som har stor betydelse för invandrares läs- och skrivförmåga på andraspråket, nämligen ålder vid invandring, och om man har samma eller ett annat modersmål än invandringslandets. För fem kategorier som bildas när man kombinerar dessa två dimensioner ser utfallet när det gäller läs- och skrivförmåga i vuxen ålder olika ut:

*1. Invandrare som anlänt före skolstartsålder med ett annat modersmål än läsundervisningsspråket.*

IALS-resultaten visar inte signifikant sämre läs- och skrivförmåga på svenska i vuxen ålder för denna grupp jämfört med dem som är födda i Sverige med svenska som modersmål. De har dock nästan undantagslöst släpat efter i läsinlärningsstarten (Wagner, 1998), vilket fått till följd att de haft svårare att hänga med i andra skolämnena. Snow (1998) menar att även med gynnsamma yttre förutsättningar (hög undervisningskvalitet, stimulerande hemmiljö etc.) tar det fem - sex år för invandrabarn som anländer i skolstartsåldern att hämta in de infödda barnens språkliga försprång. Deras stora problem rör inte den grundläggande fonologiskt baserade läsinlärningen, utan ordförrådsutveckling och övergång till ortografiskt baserad läsning. För att undvika eftersläpningen i läsutveckling för dessa barn bör man sträva efter att bygga upp deras talspråksförmåga i förskolan och genom ”family literacy”-projekt. Vidare

måste lästräningsmaterial i skolan matchas med barnens talspråksförmåga. Läraren bör också förbereda varje läsövning genom att förklara svåra ord och huvudelement i texten innan den läses (Verhoeven 1991).

2. *Invandrare som redan har lärt sig läsa på sitt modersmål och anländer under skoltiden.*

Efter de första åren i skolan avtar effektiviteten i den grundläggande läsinläringen. Det är svårare att lära sig läsa när man är fjorton år än när man är sju år. Detta gäller oavsett om man lär sig läsa på sitt modersmål eller på ett annat språk. I IALS-materialet kan man se en kraftig ”dip” i funktionell läs- och skrivförmåga i vuxen ålder för de invandrare som anlant till Sverige i 13-18-årsåldern. De motivationsfaktorer Chiswick och Miller (1995) pekar ut som viktiga för framgångsrik andraspråksinläring bland vuxna invandrare har inte kommit till synes än. Det gäller framför allt möjligheterna att få ett arbete. Vidare har tonåringarna redan etablerat en personlig, språklig och kulturell identitet i sitt hemland som är betydligt svårare att ändra än 6-9-åringarnas.

3. *Invandrare som redan har lärt sig läsa på sitt modersmål och anländer med en fullföljd utbildning på minst grundskolenivå.*

Det rör sig här om människor med en väl utvecklad språklig kompetens, såväl när det gäller skriftspråk som talspråk. De har ett stort ordförråd på sitt modersmål, en personlig historia som karakteriseras av skolframgång i stället för skolmisslyckande, och väl utvecklade inlärningsstrategier (inklusive strategier för att läsa okända och svåra texter). Ett exempel från utprövningen av IALS-materialet i Sverige illustrerar hur invandrare med god utbildningsbakgrund kan kompensera brister i sina svensk-kunskaper med effektiva lässtrategier. I IALS-materialet ingår en text med råd till arbetssökande. Texten är fransk, varför det ingenstans refereras till den svenska arbetsförmedlingen. I stället uppmanas de sökande själv söka upp potentiella arbetsgivare och göra reklam för sig. I en grundvux-klass med enbart svenskfödda elever blev det samfälliga omdömet om texten att den ”var skit” eftersom den lärde ut fel saker. I en högskoleförberedande komvuxgrupp återfanns en relativt nyanländ invandrare från Balkan, vars första reaktion på texten var ”Den här är inte svensk!”. Han hade skapat ett schema för att läsa ett antal tänkbara texter om att söka arbete redan när han började läsa texten, vilket också gav honom möjlighet att tolka textens innehåll på ett betydligt friare sätt än den grundvux-elev som läste den som en praktiskt anvisning.

4. *Invandrare som anländer efter tio års ålder och ej lärt sig läsa på sitt modersmål.*

Avsnittet ”Literacy, läsförmåga, läskunnighet” visar att man i många av de svenska invandrarnas hemländer inte kan förvänta sig någon statistiskt säker procentandel vuxna som presterar över IALS-nivå 1 på sitt modersmål. Det behöver inte nödvändigtvis röra sig om analfabeter i UNESCO:s mening, men de klarar inte ens enkla vardagliga läsuppgifter med betoning på läsförståelse. En första viktig plattform för pedagogiken är att specificera deras läsundervisningshistoria och deras läs- och skrivförmåga på modersmålet. Antal år i skolan i hemlandet, tillfredsställelse med egna skolprestationer, typ av texter som lästes i skolan, vilket alfabet läsinlärningen skedde på, eventuella svårigheter i samband med läsinlärningen, och aktuella läs- och skrivvanor på modersmålet är viktiga kartläggningpunkter.

5. *Invandrare som har samma modersmål som invandringslandets officiella språk.*

I avsnittet ”Literacy, läsförmåga, läskunnighet” kan man se en mycket påtaglig effekt på den funktionella läs- och skrivförmåga i vuxen ålder av invandrades modersmål. Att ha invandringslandets språk som sitt modersmål ger en kraftig fördel jämfört med att ha något annat språk som sitt modersmål. Detta kan tyckas självklart och trivialt. Det intressanta är emellertid att även den grupp som har invandringslandets officiella språk som sitt modersmål presterar sämre än den infödda befolkningen med i övrigt samma utbildningsförutsättningar, social bakgrund etc. I Sverige såväl som i de flesta andra IALS-länder är det en påtaglig nackdel att ha invandrat till Sverige i tonåren även för denna grupp. En tänkbar bakgrund till detta resultat är att skolgång (och läsinlärning) för många skett på ett annat språk än svenska (ofta engelska eller franska). Tonåringen som kommer till Sverige talar svenska flytande, men lyckas överraskande dåligt i svenskämnet. I många fall blir dessa elever betraktade som dyslektiker, medan bakgrunden till deras problem är bristande läserfarenhet på svenska.

Utdrag ur forskarintervjuer sommaren 2000

### **Ester Geva, OISE, Toronto**

En viktig slutsats av EG:s studier är att avkodningsförmåga på engelska inte är relaterad till läsförmåga på modersmålet. Ordavkodningsförmågan utvecklas lika för invandrarbarn oavsett vilket skriftspråkssystem de först lärt sig läsa på (inklusive "icke-alfabetiska" skriftspråk). Inte heller gör bakgrund från "litterata" respektive "oral" kulturer någon skillnad. EG menar att det fokuseras för mycket på talspråksbehärskning, "whole language" och "top down"-lässtrategier i ESL-undervisningen.

Omsorgsfulla interventionsstudier pekar på ordförrådets centrala betydelse för invandrarbarns läsutveckling på engelska. De pedagogiska implikationerna är att det behövs direktundervisning av ordförråd. Extensiv läsning räcker inte. Tyst läsning av böcker är av tveksamt värde för att utveckla läsförmågan om det inte åtföljs av direktundervisning. Svårigheter på grund av "kulturbias" och "schemaeffekter" kan inte förklara invandrarbarns läs- och skrivproblem

Screeningtest för att identifiera läs- och skrivproblem på andraspråket bör innefatta "nonord"-läsning och test av fonologiskt minne. Om det är normerade test bör de engelska normerna inte användas för invandrarelever. Normerade test av fonologisk förmåga mäter i stor utsträckning ordförråd. Använd i stället mycket högfrekventa ord i testet och jämför elevens resultat på "dyslexisensitiva" deltest med resultat på andra deltest. Leta efter extremvärden i enskilda deltest (till exempel nonord eller fonologiskt minne) och utgå från elevens testprofil. Vanliga intelligenstest tenderar att underskatta invandrarelevens allmänbegåvning.

### **David Pearson, CIERA, University of Michigan**

Forskning om invandrares läsinlärning på engelska (ESL) domineras av en kvalitativ metodtradition. Detta gör att kvantitativa utvärderingsstudier i stort sett saknas. Slutsatsen som dras av den amerikanska nationalkommittéen (Snow 1998), nämligen att invandrarbarn tjänar på att först lära sig läsa och skriva på sitt modersmål, är sannolikt inte riktig. "Kulturbias" som förklaring till invandrares svårigheter att lära sig läsa och skriva på engelska kan uteslutas på teoretisk grund. Däremot bör man av etiska skäl se till att texter med olika kulturellt ursprung finns representerade i ESL-undervisningen.

### **Dick Venezky, University of Delaware**

Det finns mycket litet dokumenterat kring alfabetiseringskampanjer i världen. Den enda studie som gjorts av den nicaraguanska kampanjen sammanfattas med att "den var bortkastad möda". Människor som lever i samhällen utan läs- och skrivtraditioner blir inte läs- och skrivkunniga ens om alfabetiseringskampanjer bygger på bästa möjliga pedagogik.

## Några viktiga framtidsfrågor

### *Arbetsmarknad och ekonomi*

Under de senaste 50 åren har invandrarnas ställning på den svenska arbetsmarknaden successivt försvagats. Ekberg (2001) har studerat sysselsättningsutvecklingen för invandrare i Sverige sedan 1950, då sysselsättningsgraden låg 20 procentenheter över den genomsnittliga för befolkningen i arbetsför ålder. 1998 låg sysselsättningsgraden för invandrare 30 procentenheter under den som gäller för befolkningen i arbetsför ålder. Nedgången har varit kontinuerlig under den studerade perioden, i stort sett oavsett om det rått hög- eller lågkonjunktur. Ekberg och Ohlson (2000) visar samtidigt att det finns utomordentligt stora variationer i sysselsättningsgrad bland invandrare mellan olika regioner i Sverige. Bland bosniska män i åldern 20-59 år som vistats i Sverige tre till fyra år varierar andelen sysselsatta av dem i arbetsför ålder mellan 77 procent (västra Småland) och 14 procent (Malmö).

Under det närmaste årtiondet måste denna negativa trend brytas för att inte skapa marginaliseringsproblem i en skala vi tidigare ej haft i Sverige. EUs östutvidgning kommer sannolikt att påverka invandringen till Sverige påtagligt. Flyktinginvandringen kan vi av förklarliga skäl inte säga något om. Statistiska Centralbyrån antar i sina befolkningsprognoser (SCB 2000) att den kommer att ligga på oförändrad nivå, d.v.s. 10.000 personer per år. Dessutom antar man att anhöriginvandringen kommer att uppgå till ca 15.000 personer per år. Sammanlagt antas invandringen till Sverige uppgå till mellan 50.000 och 65.000 personer per år, av vilka återinvandrande svenska medborgare förväntas utgöra 15.000. Den klyfta som redovisats i denna rapport mellan den infödda befolkningen i Sverige och invandrare när det gäller läs- och skrivförmåga måste reduceras kraftigt för att inte invandrarnas kompetens skall låsas in, och i ett längre perspektiv erodera ned, med marginalisering och bidragsberoende som följd.

Sedan mitten av 1990-talet har Sverige haft en kraftig minskning av folkmängden i arbetsför ålder, 20- 64 år. Denna utveckling kommer med de antaganden befolkningsprognosen bygger på att fortsätta de närmaste 30 åren. Mellan 1995 och 2030 minskar befolkningen i arbetsför ålder med ca 70.000 personer (SCB a.a.). Detta mönster har Sverige gemensamt med de flesta länderna i dagens EU-område. Det är rimligt att anta att den arbetskraftsbrist som förväntas till stor del kommer att täckas upp med invandring, främst genom EUs östutvidgning. Turkiet kommer under de närmast femtio åren att öka sin befolkning i arbetsför ålder med 20 miljoner, medan de västeuropeiska länderna minskar sin befolkning i motsvarande åldrar med 25 miljoner (UN 2001). Med



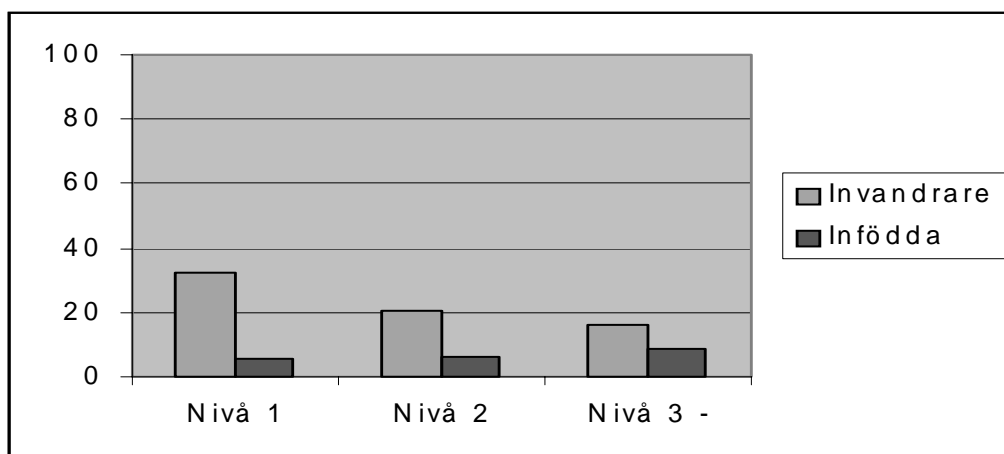
denna utveckling kommer sannolikt arbetskraftsinvandring åter att bli en realitet. Det finns dock en viktig skillnad i förutsättningar vad gäller kraven på läs- och skrivförmåga i arbetskraften mellan 1960-talet då arbetskraftsinvandringen till Sverige kulminerade, och 2000-talet. På 1960-talet fanns fortfarande en stor andel av arbetskraften i lågkvalificerade, ej läs- och skrivkrävande arbeten. Sedan dess har en mycket kraftig omstrukturering av näringslivet skett, med en omfördelning från jordbruk och tillverkningsindustri till offentliga tjänster med högt utbildningsinnehåll. Sverige anses i dag vara den mest kunskapsintensiva ekonomin i världen (OECD 2001). Dessutom har kravprofilerna på vanliga arbeten i tillverkningsindustrin ändrats kraftigt. I dag ställs väsentligt högre krav på läs- och skrivförmåga än i motsvarande arbeten på 1960-talet (Gustavsson 2002).

### *Utbildning och familjestöd*

Bland invandrarna i Sverige finns en högre andel såväl låg- som högutbildade än i befolkningen i övrigt. Det svenska utbildningssystemet har i liten utsträckning medverkat till att höja invandrarernas formella utbildningsnivå. Endast en av fem bland invandrarna har höjt sin utbildningsnivå efter ankomsten till Sverige. Bland invandrarna som läser och skriver bäst på svenska är andelen som utnyttjar sin förmåga för att studera vidare mindre än hälften så stor som i den infödda befolkningen med samma läs- och skrivförmåga. Analysen visar att effekten på läs- och skrivförmågan av att höja sin formella utbildningsnivå är mycket stark medan effekten av att delta i ”svenska för invandrare” är obetydlig. Att öka andelen invandrare som deltar i kompetensgivande vuxenutbildning, och integrerera läs- och skrivundervisningen i svenska i denna utbildning måste bli en prioriterad fråga. Det krävs väsentligt bättre insatser än de som erbjuds i ungdomsskolan i dag. De invandrare som kommer till Sverige i tonåren utvecklar sin förmåga att läsa och skriva på svenska väsentligt sämre än såväl de som anländer som barn och de som anländer som unga vuxna (i åldrarna 20-25 år). Bland invandrarna i åldern 16-20 år i det svenska IALS-materialet återfinns var femte invandrare på den lägsta läs- och skrivförmågenivån jämfört med var hundra bland infödda ungdomar. Gymnasieskolans och grundskolans insatser måste förstärkas kraftigt för att hjälpa invandrarungdomarna till läroplanens mål när det gäller läs- och skrivförmåga.

IALS-data visar att invandrare i Sverige är beroende av socialbidrag eller andra behovsprövade bidrag i nära tre gånger så stor utsträckning som den infödda befolkningen. Ser vi till gruppen invandrare som kommit till Sverige de senaste tio åren är andelen bidragsberoende sju gånger så stor som i den infödda befolkningen. Bidragsberoendet avtar med läs- och skrivförmåga bland invandrarna, men ligger ändå dubbelt så högt även bland dem som klarar

”medborgarkörkortet” som det gör bland infödda (figur 26) med motsvarande läs- och skrivförmåga.



**Figur 26. Andel mottagare av behovsprövade bidrag bland invandrare och infödda på olika läsförmågenivåer ("löpande text"-skalan) i Sverige**

### *Kultur- och boendemiljö*

Exponering av andraspråket i invandrarens vardagsmiljö är en viktig faktor för att utveckla och befästa invandrares läs- och skrivförmåga på det nya språket. Det kan röra sig om texter på nivå 1 i IALS-skalan, som skyltar, anslag, affischer etc. I optimala fall presenteras budskapen på modersmålet och andraspråket samtidigt.

Det kan också röra sig om mer komplicerade texter i arbetet, meddelanden från skolan till hemmet, eller post från myndigheter och företag. I många fall ställer emellertid dessa texter så höga krav på läs- och skrivförmåga att de inte fungerar som språkutvecklare. Elbros (1991) princip att man ”måste utmana sin förmåga var dag” innebär att man måste läsa på gränsen till sin förmåga, dvs. vare sig avsevärt över eller under förmågenivån. Myndighetsinformationen ligger i många fall avsevärt över denna nivå. Medborgarkontoret i stadsdelen kan då få ta på sig uppgiften som texttolk och översättare, vilket kanske inte var avsikten med verksamheten.

Enbart passiv registrering av texten räcker inte för att den pedagogiska processen skall komma igång. Budskapet i texten måste påkalla uppmärksamhet, bearbetning och handling för att fungera som pedagogiskt redskap.

Exponering är också till en del en funktion av språkligt avstånd mellan modersmålet och andraspråket. Det kan t.ex. röra sig om att offentliga texter som skyltar och anslag använder ett annat teckensystem än det invandraren lärt

sig läsa på. Textexponering kommer då inte att fungera förrän invandraren lärt sig bokstavskoden.

Bristande språklig exponering är naturligtvis ett uttryck för bostadssegregering. Borgegård och Fransson (2001) visar att etnisk segregation i boendet i första hand gäller dem som invandrat efter 1990. Olika etniska grupper koncentreras till vissa kommuner (tabell 13). Detta har i viss utsträckning med den omfattande anhöriginvandringen under 1990-talet att göra. Att återförenas med sin familj skapar trygghet och hemhörighetskänsla för de nyanlända.

**Tabell 13 Boendekonzentrationsindex (överrepresentation i förhållande till riksgenomsnittet) efter födelseland för ett antal kommuner i Stockholmsregioner. Efter Borgegård och Fransson, 2001**

Boendekommun	Födelseland			
	Finland	Polen	F.d. Jugoslavien	Turkiet
Botkyrka	1,65	1,48	2,45	5,05
Haninge	1,25		1,63	1,57
Huddinge		1,41	1,85	1,88
Solna		1,68	1,35	
Sundbyberg		1,30		
Södertälje	1,88			3,26
Upplands-Bro	1,58			
Upplands-Väsby	2,10			

Borgegård och Fransson (a.a) studerade också hur bostadskarriärerna bland invandrare i sex kommuner sett ut under perioden 1995-99 (tabell 14). 54.000 av 210.000 hushåll i de studerade kommunerna hade bytt bostad mellan 1995 och 1999.

**Tabell 14 Bostadsbyten 1995-99 i tre etniska grupper i sex kommuner i Stockholmsregionen. Efter Borgegård och Fransson, 2001.**

		Till:		
		Hyresrätt	Bostadsrätt	Äganderätt
Från:	Hyresrätt	Hyresrätt (60 procent av alla turkiska hushåll)	Bostadsrätt  (19 procent av alla polska hushåll)	Äganderätt  (26 procent av alla finska hushåll)
	Bostadsrätt			
	Äganderätt			

Det är framför allt de turkiska hushållen som inte kommer in i ”bostadskarriären”. Detta har naturligtvis sin bakgrund i flera olika förhållanden. Såväl de polska som de finska hushållen har etablerats i Sverige tidigare än de turkiska. De turkiska hushållen har också de sämsta ekonomiska resurserna.

Vidare spelar bostadsbyten i samband med giftermål/samboförhållanden med svenskar stor roll för att öka andelen i de finska och polska hushållen som ”gör bostadskarriär”.

Sammantaget krävs insatser inom flera politikområden för att överbrygga klyftan i läs- och skrivförmåga mellan invandrare och infödda i Sverige. Bostadspolitiska åtgärder måste till för att skapa språkliga möten mellan invandrare och svenskar. Arbetsmarknadspolitiska insatser måste till för att undvika en nedkvalificering av invandrarna på arbetsmarknaden och öka invandrares deltagande i kompetensutveckling i arbetslivet. Utbildningspolitiken, slutligen, måste medverka till att invandrare släpps in i kompetensgivande utbildning i större utsträckning än i dag.

## Referenser

- Adams, M.J. (1990) *Beginning to read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge Ma: The MIT Press
- Aitchison, J. (1996). *The Seeds of Speech. Language origin and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, V. och Roit, M. (1996) Linking Reading Comprehension Instruction to Language Development for Language-Minority Students. *The Elementary School Journal* **96** (3) sid 295-309
- Arnbak, E. och Herrström, M.(1996) *Vi bygger ord*. Malmö: Stiftelsen Hadar
- Barton, D. (1994) *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers
- Blachman, **B.** (1994) What we have learned from longitudinal studies of phonological processing and reading, and some unanswered questions: a response to Torgesen, Wagner and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities* **27**(May) sid. 276-91
- Borgegård, L. och Fransson, U. (2001) *Sverigefödda med utländsk bakgrund – Segregation i boendet*. Föredrag vid SCB-konferens om migration och integration, Stockholm 8 februari 2001
- Boyd, S. (1987). Den andra generationens språkliga situation. I: Y. Lithman (red.) *Nybyggarna i Sverige*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Bratt-Paulston, C. (1983). *Forskning och debatt om tvåspråkighet*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (1995). The Endogeneity between Language and Earnings: International Analyses. *Journal of Labor Economics*, **13**(2), s. 246–288.
- CIA (2000) *The world factbook* <http://www.odci.gov/cia/publications/factbook>
- Coulmas, F. (1989) *Writing systems of the World* Oxford: Blackwells
- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* Cleveland, England: Multilingual Matters

- Dalby, A. (1998) *Dictionary of languages*. London: Bloomsbury Publishing plc
- Deacon, T. (1997) *The Symbolic Species. The co-evolution of language and the human brain*. London: The Penguin Press
- Durgunoglu, A., Öney, B. och Kuscul, H. (2001) *Development and evaluation of an adult literacy program in Turkey* (opubl.manus)
- Durgunoglu, A. (2000a) *Adult Literacy: Issues of Personal and Community Development*. Department of Psychology, Univ. of Minnesota, Duluth. Final report to the Spencer Foundation, August 2000.
- Durgunoglu, A. och Öney, B. (2000b) Numeracy Needs of Adult Literacy Participants National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), september 2000, sid 18-20
- Ekberg, J. (1996). Invandrades arbetsmarknad. *Välfärdsbulletinen* (nr 5), s. 16–18.
- Ekberg (2001) *Invandring och försörjning*. Föredrag vid SCB-konferens om migration och integration, Stockholm 8 februari 2001
- Ekberg, J. och Ohlson, M. (2000) Flyktingars arbetsmarknad är inte alltid nattsvart. *Ekonomisk Debatt* **28**(5) sid 431-439
- Elbro, C., Möller, S. & Munk Nielsen, E. (1991). *Danskenes laeseferdigheder – En undersøgelse af 18-67-åriges læsning af dagligdags tekster*. København: Projekt Laesning og Undervisningsministeriet.
- Elley, W.B. (1992) *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA
- Fischer, P.A., Martin, M. och Straubhaar, T. (1997) Interdependencies between Development and Migration. I: *International Migration, Immobility and Development - Multidisciplinary Perspectives* (Red: T. Hammar, G. Brochmann, K. Tamas och T. Faist). Oxford: Berg
- Fitzgerald, J. (1995) English-as-a-Second-Language Learners' Cognitive reading Processes *Review of Educational Research* **65**(2) sid 145-190

- García, G.E. (1991) Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly* **26**(4), sid. 371-391
- Geva., E. (2000) Issues in the Assessment of reading Disabilities in L2 Children – Beliefs and Research Evidence *Dyslexia* (6), sid 13-18
- Gustavsson, A-L. (2002) *Att hantera läskrav I arbetet – Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Linköping Studies in Education and Psychology 88. Ak. Avh. Linköpings Universitet, Department of Behavioural Sciences
- Hammar, T. (1985). *European immigration policy – A comparative study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardman (1994) *Language and Literacy Development in a Cambodian Community in Philadelphia*. Doct Diss., Univ. Of Pennsylvania
- Harley, B. (1991) Directions in Immersion Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* **12**(1&2), sid. 9-19
- Hart, B. och Risley, T.R. (1995) *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children* Baltimore MD: Brookes Publishing
- Hellman, C. (2000) Att läsa på ett nytt språk – att läsa på nytt? Om relationen språk, tal och skrift i några av de språk som talas i Sverige idag. *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* **5**(3), sid. 4-9
- Hermele, K. (1997) *The Discourse on Migration and Development I: International Migration, Immobility and Development - Multidisciplinary Perspectives* (Red: T. Hammar, G. Brochmann, K. Tamas och T. Faist). Oxford:Berg
- Høien,T. och Lundberg, I. (1999) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm:Natur och kultur
- Kirsch, I. S., Jungeblot, A. & Kolstad, A. (1993). *Adult Literacy in America. A first look at the results of the National Adult Literacy Survey*. Princeton: Educational Testing Service.
- Langer, J. A., Bartolome, L., Vasquez, O. och Lucas, T. (1990) Meaning Construction in School Literacy Tasks: A Study of Bilingual Students. *American Educational Research Journal* **27**(3), sid. 427-71

Leseman, P. M.(2000) Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* **21**(2), sid 93 - 112

Lundberg, I. och Höien, T. (1991) Initial Enabling Knowledge and Skills in Reading Acquisition: Print Awareness and Phonological Segmentation. I: *Phonological Awareness in Reading - The Evolution of Current Perspectives* (Ed:s) D.J. Sawyer och B.J. Fox. NY: Springer Verlag

Lundberg, I. & Linnakylä, P. (1993). *Teaching Reading Around the World*. The Hague: IEA.

Martin-Jones, M. och Bhatt, A. (1998) Literacies in the Lives of Young Gujarati Speakers in Leicester I: *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural Perspectives*. (Red. A.Y Durgunuglu och L. Verhoeven) London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Miles, R. & Thränhardt, D. (1995). *Migration and European Integration: The Dynamics of Inclusion and Exclusion*. London:Fairleigh Dickinson University Press

Miller-Guron, L. (2000) Multilingualism and Literacy in Sweden – Multiple Sources of Reading Difficulty. I: *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A challenge for Educators* (Red: L. Peer och G.Reid). London: David Fulton Publishers

Miller-Guron, L. Och Lundberg, I. (2000) Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* **12**, sid 41-61

Murray, T. S, Kirsch, I. & Jenkins, L. B. (1998). *Adult Literacy in OECD countries: Technical Report on the first International Adult Literacy Survey*. Washington, D.C.: US Department of Education, National Centre for Education Statistics.

Myrberg, M. (2000). *The Foundation for Lifelong Learning*. The National Agency for Education, report 188. Stockholm: Liber

Nash, M. (1997) *Fertile Minds* TIME Magazine, 10 feb., sid 51-58

Nilsson, A. Och Svärd, B. (1994) Writing Ability and Agrarian Change in Early 19th-Century Rural Scania. *Scandinavian Journal of History* **19**(3), sid 251-274



Nilsson, A. Och Pettersson, L. (1992) *Education, Knowledge, and Economic Transformation. The Case of Swedish Agriculture 1800-1870*. Lund Papers in Economic History No. 13 Lund University: Department of Economic History

OECD (1995). *Literacy, Economy and Society*. Paris: OECD.

OECD (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society*. Paris och Ottawa: OECD och Statistics Canada.

OECD (2000). *Literacy in the Information Age*. Paris och Ottawa: OECD och Statistics Canada

Salt, J., Clarke, J. och Schmidt, S. (2000) *Patterns and Trends in International Migration in Western Europe*. Luxemburg: Eurostat

SCB (1997). *Välfärd och ojämlikhet i ett tjugoårsperspektiv. Levnadsförhållanden, rapport nr 91*. Stockholm: Statistiska Centralbyrån

SCB (2000) *Sveriges framtida befolkning. Befolkningsframskrivning för åren 2000-2050*. Demografiska rapporter 2000:1

Schoorl, J., Heering, L., Esveldt, I., Groenewold, G., van der Erf, R., Bosch, A. de Val, H. Och de bruijn, B. (2000) *Push and pull factors of international migration. A comparative report*. Luxemburg: Eurostat

Seymour, P. (1994) Variability in dyslexia. I: *Reading Development and Dyslexia* (Ed:s) C. Hulme och M. Snowling. London: Whurr Publishers

Skolverket (1996), *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Rapport nr 115 från Skolverket, Stockholm

Stanovich, K. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* **21**(4), sid. 360 - 407

Stanovich, K., West, R.F. och Cunningham, A.E. (1991) Beyond Phonological Processes: Print Exposure and Orthographic Processing. I: *Phonological Processes in Literacy: A Tribute to Isabel Y. Lieberman*. (Ed:s) S.A.Brady och D.P. Shankweiler. NJ: LEA

SIV (1997). *Mångfald och ursprung*. Norrköping: Statens Invandrarverk

Skolverket (1996). *Grunden för fortsatt lärande*. Skolverkets rapport nr 115. Stockholm: Liber

Snow, C., Burns, S och Griffin, P. (1998) *Preventing reading Difficulties in Young Children* Washington DC: National Academy Press

Taube, K & Fredrikson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Skolverket

Tunmer, W.E. och Rohl, M. (1991) Phonological Awareness and Reading Acquisition. I: *Phonological Awareness in Reading - The Evolution of Current Perspectives* (Ed:s) D.J. Sawyer och B.J. Fox. NY: Springer Verlag

UN (2001) *World Population Prospects. The 2000 Revision, vol. 1: Comprehensive tables.* NY:United Nations

Verhoeven, L. T. (1990) Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 25(2) sid. 91 – 114

Wagner, D.A. (1998) Putting Second Language First: Language and Literacy learning in Morocco. I: *Literacy Development in a Multilingual Context. Cross-Cultural Perspectives.* (Red. A.Y Durgunuglu och L. Verhoeven) London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

UNESCO. *World Education Report 1993.* Paris:UNESCO

Zhou, M. (2000) Language Policy and Illiteracy in Ethnic Minority Communities in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21(2), sid 129-148

Öney, B., Peter, M. och Katz, L. (1997) Phonological Processes in Printed Word recognition: Effects of Age and Writing System. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), sid 65-83

## Figurförteckning

Figur 1. Andel utrikes födda i ett antal länder i IALS-undersökningen.

Figur 2: Utbildningsnivå bland invandrare i ett antal IALS-länder (procent av samtliga med identifierbar utbildning)

Figur 3: Fördelning på utbildningsnivå bland invandrare med olika vistelsetid i Sverige.  
Källa: IALS råtabeller

Figur 4. Uppgift på "löpande text"-skalan, nivå 1 i IALS-projektet. Intervjupersonens uppgift är att stryka under den mening som talar om hur många dagar i sträck man högst får ta medicinen.

Figur 5. Uppgift i "löpande text"-skalan, nivå 3 i IALS-projektet. Intervjupersonen skall ange tre skäl till varför brevskrivaren föredrar engångsblöjor framför bomullsblöjor.

Figur 6. Uppgift i "dokumentskalan", nivå 3 i IALS-projektet. Intervjupersonen skall ange när han/hon senast kan ta bussen en lördagskväll från Norrmalmstorg till Erstagatan.

Figur 7. Deltagande länder i "International Adult Literacy Survey" (IALS) 1995-98//scanna in en världskarta med IALS-länderna markerade//.

Figur 8 Fördelning på läsförmågenivåer i den vuxna befolkningen (16-65 år) i olika länder. Rangordning efter genomsnittlig skalpoäng ("löpande text"-skalan)

Figur 9 Andel analfabeter i vanliga utvandringsländer i IALS-studien

Figur 10a Andel i den vuxna befolkningen (16-65 år) med läsförmåga över nivå 1 i IALS ("löpande text"-skalan) relaterat till dagstidningsupplaga i olika länder

Figur 10b Andel i den vuxna befolkningen (16-65 år) med läsförmåga över nivå 1 i IALS ("löpande text"-skalan) relaterat till tryckpapperskonsumtion i olika länder

Figur 11 Förväntade procentandelar i den vuxna befolkningen med en läs- och skrivförmåga över nivå 1 i IALS "löpande text"-skala.

Fig 12 Andel lågutbildade (högst motsvarande folkskolenivå) bland invandrare i olika IALS-länder

Figur 13 Andel (procent) som klarar minst nivå 3 (löpande text) bland invandrare med lägst "secondary level education" i ett urval IALS-länder med ett godtagbart stort urval invandrare.

Figur 14 Effekt av invandringsålder i tre IALS-länder för invandrare med annat modersmål respektive samma modersmål som invandringslandets

Figur 15. Läsförmåga bland invandrare med olika högsta utbildningsnivå

Figur 16. Genomsnittlig skalpoäng ("löpande text"-skalan) för invandrare och infödda i den vuxna befolkningen i olika länder

Figur 17. Invandrare med olika ankomstår till Sverige fördelade på ursprungsland (procent).

Figur 18. Invandrare med olika vistelsetid i Sverige fördelade på läsförmågenivåer ("löpande-text"-skalan, procent)

Figur 19. Andel (procent) som läser bra (på nivå 3 eller högre i de tre skalorna) bland invandrare med olika ålder vid invandringen.

Figur 20. Andel på nivå 3 eller högre ("löpande-text"-skalan) bland invandrare respektive födda i Sverige i olika åldersgrupper

Figur 21: Invandrare från olika geografiska regioner fördelade på läsförmågenivåer (dokumentskalan)

Figur 22. Andel (procent) som presterar på nivå 4/5 på de tre läsförmågeskalorna bland invandrare med olika utbildningsbakgrund.

Figur 23. Andel heltidsstuderande (procent) bland invandrare och svenskfödda på olika läsförmågenivåer ("beräkningsskalan")

Figur 24. Läsförmågeutveckling (medelvärde, skalpoäng på "prose-skalan") för invandrare med hög (minst gymnasieutbildning) respektive låg utbildning under loppet av fyra år.

Figur 25 Fördelning på literacy-nivåer (prose-skalan) bland unga invandrare och infödda (16-25 år) från högutbildade hem (fars utbildning minst på gymnasienivå, ISCED 3)

Figur 26. Andel mottagare av behovsprövade bidrag bland invandrare och infödda på olika läsförmågenivåer ("löpande text"-skalan) i Sverige

## Tabellförteckning

Tabell 1. Effekt av olika bakgrundsvariabler på vuxna (16-65 år) invandrades läs- och skrivförmåga (IALS´ prose-skala) på svenska (regressionsanalys på IALS´ tolvländersfil - länder med tillräckligt urval invandrare för att tillåta analys på nationsnivå.

Tabell 2. Regressionsvikter (ej standardiserade) och modellanpassning för enskilda länder

Tabell 3 Invandringsålder och modersmål bland invandrare i ett antal IALS-länder

Tabell 4 Sysselsättningsituation för invandrare i ett antal IALS/SIALS-länder (procent)

Tabell 5 Exempel på invandrare med olika förutsättningar och utfall när det gäller att lära sig läsa och skriva på sitt andraspråk (modifierade från IALS-datafilen)

Tabell 6. Invandrare med olika ankomstår till Sverige fördelade på ålder vid invandringen (procent)

Tabell 7. Läsförmåga ("löpande text") bland invandrade respektive svenskfödda kvinnor och män (procent)

Tabell 8. Högsta utbildningsnivå i grupperna som höjt respektive ej höjt sin utbildningsnivå efter ankomsten till Sverige (avser dem som invandrat efter 18 års ålder, procent).

Tabell 9. Fördelning på läsförmågenivåer ("löpande text) bland invandrare som skaffat sig högre kompetens i Sverige och sådana som inte gjort det (avser dem som invandrat efter 18 års ålder, procent)

Tabell 10. Invandrarnas omdömen om kurs i svenska för invandrare (procent).

Tabell 11. Kursdeltagares bedömning av sin förmåga att läsa svenska efter att ha deltagit i utbildning i svenska för invandrare med olika kurslängd (procent)

Tabell 12. Utbildningsdeltagande senaste året bland invandrare på olika läsförmågenivåer ("löpande text"-läsning, procent)

Tabell 13. Boendekonzentrationsindex (överrepresentation i förhållande till riksgenomsnittet) efter födelseland för ett antal kommuner i Stockholmsregioner. Efter Borgegård och Fransson, 2001

Tabell 14 Bostadsbyten 1995-99 i tre etniska grupper i sex kommuner i Stockholmsregionen. Efter Borgegård och Fransson, 2001.

## Teknisk bilaga

### 1. Statistiska egenskaper hos det analyserade svenska invandramaterialet i IALS

Utöver de 241 invandrare i åldrarna 16–65 år som ingick i 1995 års datainsamling har 1998 års datainsamling tillfört ytterligare 305. De två datamaterialen har lagts samman till ett i de analyser som redovisas nedan. Båda urvalen är sannolikhetsurval. Urvalet 1995 gjordes som ett stratifierat urval där landets kommuner först delats in i två grupper; ”större och mellanstora städer” (över 90 000 innevånare) respektive mindre städer och landbygdskommuner. Ur den första gruppen har ett OSU gjorts med ett tillägg av tvåstegssampling i ytterområdena. I grupp två har ett tvåstegsurval gjorts där kommuner valts ut i ett första steg, varefter ett antal individer valts i proportion till kommunens befolkningsstorlek (Skolverket, 1996). En bortfallsanalys för hela materialet visade en svarsfrekvens på 60 procent. En bortfallsuppföljning genomfördes bland dem som ej anträffats eller avböjt att medverka. Uppföljningen visade inte på några skevheter när det gäller bedömning av läsförmåga i samplet (Skolverket, 1996).

Urvalet 1998 gjordes som ett OSU direkt ur SCB:s register över utrikes födda. Här gjordes två avgränsningar. Dels gjordes urvalet (av kostnadsskäl) endast i kommuner i en linje söder om Hälsingland–Jämtland (vilket innebär att 11,8 procent av landets befolkning ej finns med i urvalsramen), dels avsåg urvalet endast personer som invandrat efter 1967.

För att bedöma de två urvalens representativitet har de jämförts med officiell statistik (SIV, 1997; SCB, 1997) med avseende på centrala bakgrundsvariabler. Vad gäller ålder utgör gruppen 15–29 år i den officiella statistiken 25 procent av utrikes födda 15–64 år gamla, gruppen 30–49 år utgör 50 procent, och gruppen 50–64 år utgör 25 procent. I urvalet 1995 är motsvarande andelar 21, 50 och 29 procent, medan de i 1998 års urval är 33, 53 och 14 procent. I 1995 års urval var 45 procent av invandrarna kvinnor och 55 procent män. I 1998 års urval är motsvarande andelar 43 respektive 57 procent, medan den officiella statistiken (SIV, 1997) anger 49 procent män och 51 procent kvinnor i åldrarna 15–64 år.

I 1995 års urval är 43 procent av invandrarna födda i ett annat nordiskt land, 21 procent är födda i ett annat europeiskt land utanför Norden, medan 36 procent är födda utanför Europa. I 1998 års urval är motsvarande andelar i åldersintervallet 16–65 år 21 procent, 26 procent respektive 53 procent. I den officiella statistiken (SIV, 1997) är motsvarande andelar 34 procent, 30 procent och 36 procent. Andelen som vistats i Sverige fem år eller mindre är i 1995 års urval 18 procent, sex till och med tio år 14 procent och mer än tio år 68 procent. I 1998 års urval är motsvarande andelar 20 procent, 24 procent och 56 procent. I den officiella statistiken (SIV, 1997) är andelen som vistats i Sverige mindre än fem år 24 procent, 5–9 år 17 procent och 10 år eller mer 59 procent.

Andelen i arbetskraften var bland invandrarna i 1995 års urval 70 procent, medan motsvarande andel i 1998 års urval var 63 procent. I den officiella statistiken anges motsvarande andel bland 16–64-åringar 1995 till 64 procent (SIV, 1997). I 1995 års urval har 38 procent deltagit i någon utbildning senaste året, medan motsvarande andel i 1998 års urval är 36 procent. Den officiella statistiken (SCB, 1997) anger motsvarande andel till 39 procent. Andelen med minst teoretisk gymnasieutbildning är i 1995 års urval 54 procent, i 1998 års urval 60 procent, och i den officiella statistiken (SCB, 1997) 44 procent.

Sammantaget visar jämförelsen att 1995 års urval innehåller färre unga, fler invandrare från nordiska länder, fler som varit i Sverige länge, och fler med teoretisk utbildning än den officiella statistiken från 1995 anger. I 1998 års urval är de unga, de högutbildade och invandrare från länder utanför Europa kraftigt överrepresenterade jämfört med den officiella statistiken. När de två urvalen läggs samman kvarstår alltså en överrepresentation av invandrare med högre utbildning i materialet. I övriga avseenden balanserar över- och underrepresentation ut varandra.

I resultatredovisningen anges såväl punktskattningar som samband. Sambandsmått har valts med hänsyn till fördelningsform och skalnivå. Vad gäller punktskattningarna har redovisningsgrupperna valts så att de skall ge konfidensintervall runt skattningen på maximalt +/-10 procent. Vad gäller till exempel skattning av andelen förvärvsarbetande bland invandrare som vistats fem år eller mindre i Sverige (n=102) blir konfidensintervallet 23 procent +/-8,3 procent. Vad gäller skattning av andelen förvärvsarbetande bland samtliga invandrare i urvalet (n=546) blir konfidensintervallet 51 procent +/-4,2 procent.