

SPRÅKINLÄRNINGSTRATEGIER HOS GYMNASIEELEVER MED
DYSLEXI

Sex fallstudier

Saana Helin

Pro gradu-avhandling

i svenska språket

Institutionen för språk

Jyväskylä universitet

Våren 2009

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijä: Saana Helin	
Otsake: Språkinlärningsstrategier hos gymnasieelever med dyslexi. Sex fallstudier.	
Aine: ruotsin kieli	Pro gradu –tutkielma
Vuosi: 2009	Sivumäärä: 73
<p>Tämän pro gradu –tutkielman tarkoituksena on ottaa selvää lukihäiriöisten lukiolaisten käyttämistä kielenoppimisstrategioista, ja onko niissä eroavaisuuksia eri lukihäiriöasteiden (lievä, keskivaikea, vaikea) välillä. Myös strategiaopetuksesta on tarkoitus ottaa selvää. Tutkimukseni pohjana on Oxfordin (1990) luokittelu eri strategioista. Tutkielmassani otan huomioon myös sekundääriset ongelmat, jotka tulevat esille usein oppimisvaikeuksien yhteydessä. Koska lukihäiriö on hyvin yleinen ongelma nykypäivän koulumaailmassa, haluan tulevana kielenopettajana saada enemmän tietoa aiheesta. Teoriaosuudessa selvitän muutamia keskeisiä termejä sekä esittelen lukihäiriön mahdollisia syitä ja seurauksia, sekä erityisesti aiheita lukionäkökulmasta.</p> <p>Vastauksia kysymyksiini hain kuuden teemahaastattelun avulla. Kyseessä oli sekä lieviä, keskivaikeita että vaikeita lukihäiriötapauksia. Tarkoitus oli painottaa haastateltavien omaa näkökulmaa, joten teemahaastattelu kvalitatiivisen tapaustutkimukseni metodiksi oli sopiva. Haastateltavat olivat motivoituneita vastaamaan joten materiaalista tuli kattava. Aiheen arkaluontoisuus ei myöskään osoittautunut ongelmaksi.</p> <p>Vastauksista oli tunnistettavissa Oxfordin nimeämiä strategioita. Erityisesti sanojen opiskeluun liittyvät strategiat näkyivät vastauksissa. Kuvista muistin tukena on hyötyä vieraan kielen oppimisessa. Näin ollen tuli myös esille, että suurin osa näistä lukihäiriöisistä oli visuaalisia oppijoita. Myös piirteitä auditiivisesta oppimistyylistä löytyi. Merkittäviä eroavaisuuksia strategioiden käytössä ilmeni vaikeilla lukihäiriötapauksilla verrattuna lieviin ja keskivaikeisiin sekä sekundäärisissä ongelmissa että strategioiden käytössä. Suullinen kielen tuottaminen koettiin vastoin aiempaa käsitystä yleisesti ottaen epämiellyttäväksi.</p> <p>Tutkimuksestani perusteella voin sanoa, että tarve strategiaopetukselle on suuri. Nämä henkilöt eivät olleet saaneet tarpeeksi neuvoja mahdollisista strategioista. Lisäksi heillä oli selkeitä toiveita, minkälaista apua lukihäiriöiset tarvitsisivat, ja toivoivat, että heitä kohdeltaisiin samanarvoisesti muiden kanssa. Lukihäiriön rinnastaminen tyhmyyteen ja laiskuuteen oli heidän mielestään valitettavan yleistä.</p>	
Avainsanat: dyslexi, gymnasium, inlärningssvårighet, läs- och skrivsvårighet, inlärningsstrategi	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1	INLEDNING.....	5
2	DYSLEXI.....	7
2.1	Definition av dyslexi.....	7
2.2	Klassificering av dyslexi.....	8
2.2.1	Fonologisk dyslexi.....	9
2.2.2	Ortografisk dyslexi.....	9
2.3	Neuropsykologiskt perspektiv.....	10
2.3.1	Hjärnan.....	10
2.3.2	Gener.....	12
2.4	Igenkänning av dyslexi.....	12
2.5	Svårigheter med främmande språk.....	13
2.6	Dyslektikers psykiska utmaningar i ungdom.....	15
3	DYSLEXI I GYMNASIET.....	17
3.1	Testning av dyslexi i gymnasiet.....	18
3.2	Finska gymnasiets läroplan.....	19
3.3	Dyslexi och studentexamen.....	20
4	INLÄRNINGSTRATEGIER I FRÄMMANDE SPRÅK.....	21
4.1	Inlärningsstrategierna hos dyslektiker.....	21
4.2	Särdrag hos inlärningsstrategierna i främmande språk.....	22
4.3	Inlärningsstrategierna i främmande språk på basis av Oxford (1990).....	23
4.3.1	Direkta strategier.....	24
4.3.1.1	Minnesstrategier.....	24
4.3.1.2	Kognitiva strategier (learning-to-learn -strategier).....	27
4.3.1.3	Kompensationsstrategier.....	28
4.3.2	Indirekta strategier.....	29
4.3.2.1	Metakognitiva strategier.....	29
4.3.2.2	Affektiva strategier.....	31
4.3.2.3	Sociala strategier.....	32
5	ATT STÖDJA INLÄRNING GENOM STRATEGIUNDERVISNING.....	33
6	MATERIAL OCH METOD.....	36
6.1	Forskningsproblem.....	36
6.2	Kvalitativ fallstudie.....	36
6.3	Temaintervjuer som faktainsamlingsmetod.....	38
6.4	Informanterna.....	39
6.5	Om resultatdelen.....	40
7	RESULTAT.....	41
7.1	En kort kartläggning över informanternas dyslexi.....	41
7.2	Åsikter om språkinläring.....	43
7.3	Oxfords inlärningsstrategier som informanternas verktyg.....	45
7.3.1	Personer med lindrig dyslexi.....	45
7.3.2	Personer med medelsvår dyslexi.....	48
7.3.3	Personer med svår dyslexi.....	51
7.4	Om de bästa uppgifterna.....	53
7.5	Om hjälp.....	55
7.5.1	Dyslexins beaktande och strategiundervisning.....	56
7.6	Om sekundära problem.....	56
8	DISKUSSION.....	58

8.1 Informanternas inlärningsstilar och starka sidor	58
8.2 Om informanternas språkinläring.....	59
8.2.1 Om inlärningsstrategier	60
8.3 Hurdan uppgift är bra för en dyslektiker?	63
8.4 Brist på hjälp och strategiundervisning	64
8.5 Dyslexi utanför klassrummet	66
9 SLUTORD	68

LITTERATUR

BILAGOR

1 INLEDNING

Hela meningen med gymnasiestudier är att man läser. Vad händer då om man har svårighet med läsning? Dyslexi komplicerar livet, men mest kommer det till synes förstås i skolarbete. Utgångspunkten för hela min pro gradu -avhandling var att jag vill göra någonting som är nyttigt med tanke på framtiden. Jag vill vara redo att möta elever med inlärningssvårigheter. Efter att ha tagit reda på vilka de vanliga inlärningssvårigheterna är, visste jag mer specifikt vilket mitt ämne skulle vara. Det var någon lärare som sade det bra: ”Bra elever lär sig i alla fall. Elever med svårigheter är de som du måste tänka efter när du planerar undervisning”.

Det finns tidigare forskning om dyslexi (t.ex. Larsen m.fl. 1990), undersökningar om inlärningsstrategier (bl. a. Oxford 1990) och inlärningsstrategier hos gymnasieelever (t.ex. Kantelinen & Keränen 2004, Jensen 1994) men jag lyckades inte finna någon forskning om inlärningsstrategier hos dyslektiker, och då blev jag ännu mer intresserad av ämnet. Jag koncentrerade mig på gymnasister eftersom, som det i teoridelen kommer fram, är dyslektikerns situation i gymnasiet helt annorlunda än i högstadiet. Trots det finns det dyslektiker i gymnasiet, vilket är bra förstås. Men hur är detta möjligt egentligen? För att få lämpligt material för min undersökning, visste jag att det bästa sättet var intervjua dyslektiska gymnasister personligen. Därmed blev min undersökning en kvalitativ fallstudie. För att ha valid material som är generaliserbart för mitt arbete var det önskvärt att finna olika typer av dyslektiker, dvs. både de som har lindrig svårighet och de som har svår dyslexi och någonting där emellan. Jag var litet tveksam först eftersom ämnet är på sätt och vis känsligt. För det första, kommer jag i överhuvudtaget få frivilliga informanter, och hur hittar jag dem? Lärarna har ju tystnadsplikt när det gäller deras elever.

Jag beslöt mig för att välja Oxfords (1990) inlärningsstrategier som basis för min undersökning, eftersom hennes kategorisering var lätt att förstå. Vidare finns det andra forskare som hänvisar till detta verk, t.ex. Kantelinen & Keränen (2004), alltså den är konstaterat vara välfungerande. Jag anser att hennes kategorisering kunde utnyttjas i strategiundervisning. Trots att det uppkom mängder av nya termer, också komplicerade, tänkte jag att det skulle vara möjligt att koppla dessa strategier till informanternas svar. På basis av Oxford formade jag den huvudsakliga forskningsfrågan: Använder mina informanter Oxfords inlärningsstrategier eller liknande, och i vilken mån inverkar dyslexins nivå (lindrig,

medelsvår, svår) på detta. Det blev också andra frågor och hypoteser, vilka jag presenterar detaljerat i material och metod -delen.

Avhandlingens teoridel innehåller en kartläggning över såväl dyslexi som inlärningsstrategier. I kapitel 3 behandlas dyslexi i gymnasiet eftersom det är relevant att få veta bl.a. vad står i läroplanen rörande området och hurdana specialarrangemang det är möjligt att få som en dyslektisk gymnasieelev. Oxfords inlärningsstrategier presenteras detaljerad i avsnitt 4.3 eftersom intervjun baserar sig till största delen på denna kategorisering.

2 DYSLEXI

De olika synerna på dyslexi fördes fram redan på slutet av 1900-talet. Det var Hinselwood som presenterade den första förklaringen till dyslexi: han tyckte att det var frågan om en medfödd ordblindhet. Litet senare, på 1920-talet forskade Niilo Mäki på ordblindhet hos barn i samband med utveckling av lateralitet (vänsterhänthet). I de finska skolorna har vi haft specialundervisning som gäller läsning och skrivning sedan 1949. Då grundades den första läsklassen i Helsingfors och speciallärares mängd började öka sakta. Man började utbilda lärlärare vid Jyväskylä universitet på 1966 och det ledde till att man började få mer kunskaper om problemet. Termen dyslexi är vilseledande eftersom den refererar i första hand till läsning även om det är vanligt att dyslektiken har också svårigheter när det gäller skrivning (Ahonen m.fl. 2005, 128; Hintikka & Strandén 1998, 21). En synonym till dyslexi är specifika läs- och skrivsvårigheter. Ungefär 5–10 % av barn i skolåldern har dyslexi och bland 1–4 % är det frågan om en svår dyslexi (Takala & Kontu 2006, 67). I avsnitt 2 kommer jag att noggrannare definiera begreppet dyslexi.

2.1 Definition av dyslexi

Ordet dyslexi kommer från det engelska ordet *dyslexia*. Det engelska ordet har sitt ursprung i grekiskans *dys* som betyder svårt och *lexia* som betyder att man har svårt med bokstäver och ord. Forskarna är inte helt överens om vad dyslexi beror på men det tycks vara så att det är ofta ärftligt och att fler pojkar än flickor har det. (Inet 3.) Dyslexi är den internationella benämningen på svårartade och långvariga läs- och skrivsvårigheter. Tidigare har man talat t.o.m om ”ordblindhet” eftersom man tänkte att dyslexi har något med dålig syn att göra. (Stadler 1994, 9–10.) Om man har dyslexi har man bl. a. svårigheter med rättstavning och att läsa isolerade ord. Det finns biologiska förklaringar till fenomenet. Det är frågan om hur hjärnan lagrar och tolkar språkljud. Till följd av detta har dyslektikern svårt att uppfatta språkljud och ljudsekvenser vilket leder till stavnings- och läsvårigheter. (Inet 5.)

Efter många kompromisser formulerades den klassiska definitionen av ordet dyslexi av World Federation of Neurology 1968:

En störning som kommer till uttryck i svårigheter att lära sig läsa trots vanlig undervisning, normal intelligens och rimliga socio-kulturella villkor. Dyslexin beror på basala kognitiva störningar ofta med konstitutionell bakgrund.

På basis av Høien & Lundbergs (1991) definition som är litet direktare, gjorde den Svenska Dyslexiföreningen följande sammanfattning: ”Dyslexi är en störning i kodningen av skriftspråk som förorsakas av en svikt i det fonologiska systemet”. Med hjälp av denna definition är det möjligt att finna dyslektiska individer oavsett begåvningsnivån eller samhällsskikt. (Inet 1.)

2.2 Klassificering av dyslexi

Som sagt är olika läs- och skrivsvårigheter ett vanligt problem i dag. Dyslexi kan komma fram i skrift, tal och också i läsförståelse, antingen enbart i något i de här områdena eller i flera. Det kan t.ex. hända att det är jobbigt att skriva medan det inte finns några problem när det gäller läsning eller tvärtom. (Inet 6.) Det som är gemensamt för alla typer av dyslexi är att den språkliga medvetenheten har blivit fördröjd, speciellt när det gäller fonologisk processering. En del experter anser dyslexin innebära bara det som står ovan, andra tycker att det är en generell term för många olika inlärningssvårigheter. (Moilanen 2002, 11). Tidigare delades dyslexi in i tre delar, den auditiva, den visuella och den auditiv-visuella dyslexin. Genom tiden har klassificeringarna förändrats och blivit specifiskare. De nyare formerna presenteras i kapitel 2.2.1 och 2.2.2.

I dag talas det alltså om avkodningsvårigheter (svårigheter med bokstav-ljud motsvarigheten eller ljud-bokstav motsvarigheten när det gäller läs- eller skrivinlärning i skriven text), förorsakade av svaghet i det fonologiska systemet ¹. Vanligtvis klassificeras dyslexi på basis av antingen symptom eller orsaker. Forskare talar ofta om förvärvad och konstitutionell dyslexi. Om man t.ex. har skadat sitt centrala nervsystem, handlar det om en yttre faktor och då är det frågan om förvärvad dyslexi. Den konstitutionella dyslexin baserar sig på en

1) Med *svaghet i det fonologiska systemet* menas svårighet att behandla delar i talet i minnet som är mindre än ett enstaka ord, t.ex. användning av bokstäver (Ahvenainen & Holopainen 2005, 76–77).

medfödd, neurologisk avvikelse som kan vara ärftlig. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 77–79).

Termerna primära och sekundära symptom används ofta i dyslexisammanhanget. Med de primära symptomen menar man svagheter i det fonologiska systemet och med sekundära symptom t.ex. svårigheter i läsförståelse och självförtroende, svag koncentrationsförmåga, osäkerhet på tider och datum. Det är också normalt att personen inte vill läsa högt i klassrummet (Takala & Kontu 2006, 65, 68; Inet 6). Detta kallas för sekundära symptom som granskas senare i avsnitt 2.6.

2.2.1 Fonologisk dyslexi

Den fonologiska dyslexin ersätter och kompletterar den föregående *auditiva dyslexin*. Man kunde tänka sig att det är frågan om bristande hörsel, men denna typ av dyslexi har bara litet att göra med den: största andelen dyslektiker har normal hörsel. Den fonologiska dyslexin refererar till brister i det fonologiska systemet. Man kan se den här typen av dyslexi i många språkliga funktioner. Det händer ofta t.ex. att barnen lär sig tala senare och det är svårt för dem att skilja likartade ljud, t.ex. p-b eller d-t, från varandra. Eftersom det är svårt för dyslektikern att identifiera små skillnader mellan vokal- och konsonantljud, är det också svårt att förbinda specifika ljud med skriftlig form. Det är just den här ljud-symbol kombinationen som är svår för en fonologisk dyslektiker. Den fonologiska läsprocessen är krävande och långsam och dyslektiker gissar ofta ord med hjälp av yttre ledtrådar i texten när de läser. De läser orden felaktigt, spegelvänder det (t.ex. *som-mos*) eller utelämnar obetonade bokstäver (t.ex. finskans *tonttu-tnttu*). Det är ibland omöjligt att se differensen mellan ord, t.ex. engelskans *pack-back*. (Jordan 1972, 6, 30–31; Takala & Kontu 2006, 68. Stadler 1994, 25–26.)

2.2.2 Ortografisk dyslexi

De visuella läsvårigheterna är kopplade till språkliga svårigheter. Därför har man frångått den gamla termen *visuell dyslexi* och i dag talas det om *ortografisk dyslexi* som gäller om morfologiska problem. Ortografisk dyslexi innebär inte dåligt synsinne utan det är bara frågan om tolkningssvårigheter. Ortografiska dyslektiker kan bl. a. ha svårt att komma ihåg sin

födelsedag eller namnen på månader eller veckodagar. Det blir svårigheter i inläring av bokstäver och också igenkännande av ordets delar. Även om ordet är helt vanligt, kan det vara svårt för den ortografiska dyslektikern att läsa detta ord i sin helhet. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 79; Jordan 1972, 4, 15; Takala & Kontu 2006, 68–69.) Det kan hända t. ex. att man gör tillägg (*helt-helst*) och läser trevande, långsamt eller hackigt. Sammanblandning av bokstäver såsom i fonologisk dyslexi är också vanligt och handstilen kan vara oklar. (Stadler 1994, 25–26.) Här måste påpekas igen att symptomerna hos dyslektiker varierar från fall till fall, och därför är också denna typ av kategorisering (den ortografiska- och fonologiska dyslexin) bara riktgivande.

2.3 Neuropsykologiskt perspektiv

Varför drabbas vissa individer av dyslexi? Detta har försökts förklara med hjälp av gener och hjärnan. Läsning och skrivning är förmågor vilka man tydligen kan lära sig och utföra genom att använda flera olika kognitiva strategier. Tack vare MRI-tekniken som har utvecklats i rask takt har man fått massor av ny information om läs- och skrivsvårigheter, som visar att orsaker till dyslexi möjligen kan finnas i hjärnan. Numera försöker man utnyttja den kognitiva neuropsykologins forskningsresultat både i diagnostik och i rehabilitering. (Lyytinen m.fl. 2005, 127, 131; Hintikka & Strandén 1998, 22.) Forskningsresultaten visar också att dyslexi kan vara ärftligt och att det är vanligare bland pojkar än bland flickor (Stadler 1994, 70).

2.3.1 Hjärnan

Vi läser med hjärnan som fungerar som en helhet. Därför kan man inte hänföra talet eller språket enbart till den vänstra eller till den högra hjärnhalvan. Det är frågan om perception av symboler, tolkning till ord och sedan uttal (Stadler 1994, 59–60, 64.) Det finns inte en klar förklaring till processer som sker i hjärnan när vi skriver eller läser, men läs- och skrivsvårigheter förorsakade speciellt av hjärnskador har givit mycket information (Lyytinen m.fl. 2005, 131). Skadans lokalisering (var skadan ligger i skallen) har en viss betydelse för störningens karaktär, t.ex. problem i språkförståelse (Stadler 1994, 60). Man vet också att alkoholbruk och rökning under havandeskapsperioden kan skada fostrets nervsystem och vidare orsaka sådana här svårigheter (Inet 1).

Man vet att arbetsfördelningen i dyslektikers hjärna inte alltid är klar och att aktivering i hjärnan sker på olika ställen och med annan hastighet än hos icke-dyslektiker. Detta kan vara orsaken till dålig inlärningsförmåga. Skillnader finns oftast inom hjärnans följande områden: tinning-, hjäss-, och/eller pannloben. Man har också sett skillnader mellan dyslektikers och icke-dyslektikers signalsubstanser. Dessa signalsubstanser har en viktig uppgift när information flyttar i hjärnan som elektroniska impulser. Hela det här är för sin del viktigt ur inlärnings synpunkt. (Hintikka & Strandén 1998, 36.)

Det finns mycket forskning som pekar på att hjärnans processande och struktur ser annorlunda ut hos dyslektiker. Undersökningar (bl. a Larsen et al., 1990) visar t. ex att hos de flesta dyslektiker är områden i temporalloben (*planum temporale* ²) lika stora i vänster och höger hjärnhalva. I de normala fallen är vänster *planum* större än höger. Trots allt finns det dyslektiker som har den normala asymmetriska relationen mellan hjärnhalvorna. Därför kan man inte lita på att man med hjärnbilder skulle kunna säga om det är frågan om dyslexi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 76; Inet 1.) Richardson (1998) har funnit skillnader i hjärnans processering redan hos halvåriga spädbarn. Hon fann att de spädbarnen som hade medfödd dyslexi inte kunde märka skillnaden mellan lång och kort ljud på samma sätt som de som inte hade dyslexi. Forsningen visar att det skulle vara möjligt att förutse problemet och också göra någonting åt det redan då barnet är under ett år. (Hintikka & Strandén 1998, 36.)

2) *Planum temporale* hör till Wernickes område i vänstra hjärnhalvan. Wernicke var den förste som fann att skador i detta område förosakar afasiproblem och därför fick han ge namn åt det. (Stadler 1994, 68.)

2.3.2 Gener

Det är sedan länge välkänt att dyslexi går i arv: den första gången man talade om att dyslexi finns i vissa familjer var troligen redan på 1905 av CJ Thomas i tidskriften *The Ophthalmoscope* (Stadler 1994, 69). Ungefär hälften av dyslexifallen har troligen ärftlig bakgrund. Risken att ärva dyslexi av föräldrarna är hos pojkar 35–40%. Hos flickor är procenten litet mindre, under 20%. Tack vare många undersökningar vet man i dag att dyslexi har ett samband med generna på kromosomerna 1, 2, 6, 15, och 21. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 74; Inet 1.) Man kan säga, att när det är frågan om dyslexi, går ärftliga faktorer och nervsystemet hand i hand, eftersom nervsystemet styrs av generna. Stadler (1994, 71–72) förklarar saken på följande sätt: ”Man ärver gener, som styr nervsystemets utveckling och som därigenom gör att man under vissa betingelser utvecklar dyslexi.”

2.4 Igenkänning av dyslexi

Oftast märker föräldrarna eller lärarna redan tidigt symptomen för språkliga svårigheter. De är komplexa och kombinationer av olika svårigheter och därför kan dyslexi förstås vara svårt att känna igen. Vardagliga saker som tyder på problem är t.ex. att personen inte hinner läsa texterna på tv eller inte tycker om att läsa böcker på sin fritid. Enligt Stadler (1994, 26) har man bl.a. upptäckt följande kännetecken för dyslexi: ”Oklar handdominans, sen mognadsutveckling, bristande uthållighet, svag sensomotorisk utveckling, bristande kroppsuppfattning.” Det kan vara överraskande för många att dyslektiker reagerar annorlunda på beröring än andra, och på grund av svag motorik stapplar de oftare och det kan vara också svårt för dyslektikern att bestämma vilken hand som är dominant. (Hintikka & Strandén 1998, 30–31.)

I skolan borde läraren fästa uppmärksamheten på följande saker: om eleven undviker att tala och skriva, inte hinner göra sitt prov under en bestämd tid eller har svårigheter att följa lärarens instruktioner. Beroende på problemets vidd, är det viktigt att föräldrarna och skolan samarbetar så att man kan göra en översikt av dyslektikerns svårigheter. Problemets vidd måste kartläggas snart, t.ex. om problemen gäller endast språkämnena eller om det finns svårigheter med alla läroämnen och hur mycket eleven med dyslexi lider om det här på den psykiska nivån. Ju tidigare dyslexi blir igenkänd, desto bättre möjligheter har man att få hjälp.

Det är också viktigt att personalen i en ny skolmiljö får veta om dessa svårigheter. (Aro m.fl. 2007, 49–50, 52, 54–55, 65, 160.) I värsta fall tolkas dyslexi som dumhet eller lättja, och då är det självklart att elevens självförtroende försämras. Skolkamraternas elaka kommenter är också någonting som en dyslektisk person ibland måste gå igenom. (Stadler 1994, 28.)

2.5 Svårigheter med främmande språk

Om man har så mycket att kämpa med i det vardagliga livet och modersmålet, hur är det då med främmande språk? Enligt projektet *Opintiellä Pysyminen* påverkar dyslexi mest på främmande språkinläring, speciellt svenskan (Takala & Kontu 2006, 208, 210). Främmande språkinläring kan bli jobbig för dyslektikern eftersom han/hon ofta gör t.ex. stavfel, har uttalssvårigheter och svårigheter med ordlistor, och i allmänhet har svårt att tillägna det främmande språkets struktur. Det är dock vanligt att de talar och förstår språket bra, och det här borde man beakta också i bedömningen. Som med skolgången i allmänhet, är motivation en av de viktigaste faktorerna (Ahonen m.fl. 2004, 82; Inet 2; Hintikka & Strandén 1998, 119.) Reason & Boote (1987, 5) poängterar att det bästa sättet att nå framgång är att lyckas. Det kan bli ett stort problem för en person med språkliga svårigheter. Om det ständigt förekommer besvikelser och allt känns för svårt, är det självklart att självförtroendet minskas.

Först och främst måste man iaktta att ljudsystemen i de främmande språken är olika, och till följd av detta blir det svårare att förstå och producera tal. Problemet är större om eleven har haft stora svårigheter redan med modersmålet. Det är viktigt att komma ihåg de sätten som har varit de bästa när eleven har lärt sig läsa finska, eftersom de är användbara också vid främmande språkstudier. Om modersmålet är för krävande, är det troligen hopplöst att lära sig nya språk. Dessutom behöver dyslektiker tillägna sig också nya metoder eftersom fonotaxen är annorlunda än i finskan. (Aro m.fl. 2007, 162.) Moilanen (2002, 16–17) räknar upp dyslexins förekomst i främmande språk. Han påpekar att dyslexi inte nödvändigtvis förekommer i alla läroämnen. Det kan t.ex. vara så att den förekommer bara i engelskan i vilket ljuden och skrift motsvarar varandra svagt. Känneteckande kan vara, att eleven hela tiden ber om upprepning (sidnummer osv.), inte kan skriva och lyssna samtidigt (läsförståelseuppgifter blir svåra) och det går trögt för honom att göra uppgifter i allmänhet.

Man har märkt karakteriserande drag hos dyslektiska elever som kan utnyttjas i undervisningen. Det tycks vara så att eleven använder den högre hemisfären, alltså ser saker holistiskt och emotionellt. Eleven kan också vara kreativ och spontan, och muntlig produktion är hans starka sida. Oftast är denne person också visuell och/eller kinestetisk inlärare. (Moilanen 2002, 25). Här spelar lärarens kunskaper och färdigheter en stor roll. Läraren kan påverka mycket t.ex. genom att ge instruktionerna tydligt och tala litet långsammare. Om dyslexi försvårar hörförståelsen kan man alltid utnyttja synsinnet. (Ahonen m.fl. 2004, 82–83.) Man måste återigen påpeka att det inte är frågan om bristande kunskaper utan att dyslektikern har svårt att komma ihåg saker. I läsuppgifter kan läraren ge litet hjälp genom att visa de viktigaste sakerna i texter så att läsförståelsen blir lättare. (Ahonen m.fl. 2004, 84.) Dyslektikern kan också utnyttja t.ex. bilder och rubriker i texten eftersom de kan hjälpa att förstå innehållet. I några fall kan användning av datorer vara lösningen till skriftlig produktion. (Reason & Boote 1986, 5,6; Aro m.fl. 2007, 166–167). Det är viktigt att man vid undervisningen koncentrerar sig på det mest väsentliga och försöker göra det så bra som möjligt. De som siktar på berömliga vitsord borde ha andra uppgifter än de vars syfte bara är att få godkänt. Läraren borde alltså anpassa undervisningen enligt det som situationen kräver. Inlärningsstilar är olika, och därför borde alla sinnen och båda hemisfärerna utnyttjas. Eftersom den vänstra hemisfären hos dyslektiker vanligtvis är icke-dominerande, måste man stödja den (t.ex. metoder för ordinlärning, dvs. inlärningsstrategier). Det kan vara nyttigt för många dyslektiker om orden visualiseras som stöd för minnet. Grammatiska termer förorsakar huvudbry för många, inte bara för dyslektiker, och därför är det viktigt att läraren klargör dessa termer vid sidan om undervisningen. (Jordan 1972, 4; Moilanen 2002, 26; Hintikka & Strandén 1998, 120.) Nuförtiden kan man också dra nytta av datorer i dyslexisammanhang. Det finns redan dataprogram syftat på dyslektiker, men de är för litet yngre elever. Det är just elever med inlärningssvårigheter som får mest nytta av datorer. Arbete med datorer är meningsfullt och motiverar elever. (Hintikka & Strandén 1998, 129–130, 142.)

För andra elever, inte bara för dyslektiker, är inläring av ordlistor centralt. Behärskan av främmande ord förekommer i alla områden: först i språkinläring, senare i förståelsen och språkanvändningen. Läraren kan stödja ordinlärning genom att ge olika strategier (andra än att plugga in ordlistor).

Termen *inlärningsstrategier* har nämnts några gånger. Vad betyder den egentligen? Inlärningsstrategier kan sägas vara inläringens mentala verktyg, med hjälp av vilka

läromaterialet bearbetas, förstås, formas och minnas. Ett sätt kunde t.ex. vara att förbinda orden med något större sammanhang. Man måste också betona att det är viktigt att upprepa nya ord många gånger så att de är lättare att hålla i minnet. Det är bra om läraren presenterar olika strategier, och berättar varför det är nyttigt att hitta de bästa möjliga strategierna för varje elev. (Aro m.fl. 2007, 168–171.) Olika inlärningsstrategierna behandlas i kapitel 4.

2.6 Dyslektikers psykiska utmaningar i ungdom

Eleven med inlärningssvårigheter kan möta många slag av sekundära problem. Språkliga inlärningssvårigheter kan vara en orsak till andra svårigheter i ungdomars liv. De kan påverka t.ex. attityden till studier i allmänhet eller orsaka att studenten spänner sig inför ett prov. Man måste ta hänsyn till att ungdomen som sådan kan vara en omvälvande tid och faktumet att ungdomar jämför sig med varandra gör inte dyslektikerns liv lättare. På grund av dålig uttrycksförmåga kan dyslektikern bli mobbad. (Aro m.fl. 2007, 35.)

Problem i känslolivet kan skymma dyslexin. Det betyder att dyslexi kan vara en orsak till andra problem. Om man har dyslexi är det sannolikt att man måste stå ut med mer besvikelser både hemma och i skolan. Det finns olika sätt att reagera: En del blir aggressiva, andra deprimerade. (Aro m.fl. 2007, 41–42, 295.) Sociala förhållanden spelar en viktig roll här. Det kan hända att föräldrarna är för beskyddande och på så sätt bromsar dyslektikerns självständighet. I idealfallet känner dyslektikern att han/hon inte skiljer sig från mängden och har bra kompisar. Föräldrarna kan uppmuntra sitt barn till social aktivitet. (Aro m.fl. 2007, 47–48.) Bild 1 presenterar dyslexins mångformiga konsekvenser i skolsammanhang.

Bild 1: ”Svårigheterna påverkar självbilden som påverkar beteendet” (efter Stadler 1994, 110).

Primära symptom	Sekundära symptom	Självbild (jag är)	(osynligt)	Beteende (synligt)
Läser fel	→ förstår inte → texten	DUM	→ skäms →	gömmer sig
Stavar fel	→ andra förstår → inte	OKUNNIG	→ frustrerad →	agressiv destruktiv utagerande
Svag motorik och kropps- uppfattning →	svårt i idrott och gymnastik	→ KLUMPIG →	deprimerad →	orkar inte kan inte vill inte

3 DYSLEXI I GYMNASIET

En elev med svåra språkliga inlärningssvårigheter kan klara sig genom lågstadiet men problemen börjar på högstadiet för att inte tala om gymnasiet där studierna är mycket krävande och arbetstakten hård. Enligt gymnasielagen (629/1998) och gymnasieförordningen (810/1998) hör begreppen specialundervisning och individuell lärokurs inte till gymnasiet trots att 2,8 % av gymnasister har dyslexi. (Opetushallitus, 2003; Aro m.fl. 2007, 161, 292–294.)

Trots allt det här är situationen inte omöjlig för en gymnasist. Man kan själv välja kurser i någon mån och på så sätt göra sina studier lättare. I vissa kommuner finns det även speciallärare för gymnasister. När man planerar speciellt stöd i gymnasiet, är utgångspunkten att ingen behöver avbryta gymnasiestudierna på grund av inlärningssvårigheter. Speciallärarens uppgift är hjälpa elever att hitta de bästa möjliga inlärningstrategierna och individuella styrkor. Forskning visar att det oftast (i ett gymnasium av tre) är studievägledaren och inte specialläraren som ger specialstödet. Tyvärr räcker specialundervisningens mängd och kvalitet i dag inte till. (Aro m.fl. 2007, 293, 297–298; Takala & Kontu 2006, 232).

När en dyslektisk person inleder gymnasiestudier, förekommer det med all sannolikhet mest problem med främmande språk och speciellt i skriftligt arbete. Dyslektikern hinner inte skriva sitt prov i tid och andra kan lätt tro att han/hon inte har förberett sig bra. (Aro m.fl. 2007, 295.) Förstås kan dyslektikern på gymnasiet innebära likadana svårigheter i språkinläringen som på högstadiet.

Det kan hända att dyslexin kommer fram först i gymnasiet. Då är det ännu viktigare att ta tag i problemen så fort som möjligt. Man kan göra specialarrangemang också i gymnasiet. Grundtanken är att också dyslektiker kan visa sina kunskaper. I gymnasiet borde studenter vara mer initiativrika och söka själva efter rätta inlärningsstrategier. I sista hand är det studenten själv ansvarig för sina gymnasiestudier. (Aro m.fl. 2007, 301.)

3.1 Testning av dyslexi i gymnasiet

För att kunna ta hänsyn till dyslexi i bedömning och i undervisning i allmänhet, måste läraren först veta om det finns dyslektiska elever i klassrummet och hur svårigheterna kommer fram. Diagnosen på dyslexi kan man få genom testning. (Takala & Kontu 2006, 241, 253.) Eftersom det inte finns något enhetigt kriterium för dyslexi, blir igenkännandet ibland svårt. Också tolkning av de mest centrala problemen varierar. Man är inte säker på t.ex. om motoriska (t.ex. motorisk klumpighet) och kognitiva (t.ex. svårigheter att komma ihåg saker) problem hör till dyslexi eller inte. Tidigare fanns det inga standardiserade testningsmetoder, men nu är situationen bättre. Speciellt när det gäller ungdomar och vuxna, har testningen blivit bättre. Eftersom problemen kan förekomma på många olika områden, krävs det ibland också hjälp av olika specialister. De kan vara t.ex. neurologer, talterapeuter, eller t.o.m. fysioterapeut i fall där det finns motoriska svårigheter. (Aro m.fl. 2007, 72, 126).

Dyslexitesten i Finland gäller inte testning av dyslexi i främmande språk, vilket leder till svårigheter att igenkänna dyslektiska fel i prov. Man har dock märkt likadana drag i proven i främmande språk som i proven i modersmålet. Därför borde man använda testingsresultaten som hjälpmedel i bedömningen. I dyslexitestet kartlägger man svårigheterna mångsidigt, (problemen i läsning, skrivning, läsförståelsen osv.) eftersom syftet är att eleven skall få rätt stöd. (Takala & Kontu 2006, 254–255.) Upp till 35 olika slag av test har använts för testning av dyslexi. Det här har förändrats tack vare Niilo Mäki -Institutet (NMI) som redan länge har varit ledande i forskning om inlärningssvårigheter. Niilo Mäki -Institutets test används mycket i finska gymnasier och är ett lämpligt exempel här. Speciellt 2001 tog institutet ett betydande steg i dyslexiforskningen då det började planera första delen av dyslexitestet som heter *sällningstest*. Det blev färdigt i början av 2004 och 2006 publicerades andra delen som gäller individuell testning. Nu är det möjligt att få specifikare information om dyslektiska individens svårigheter och på det sättet ha beredskap för stöd. Det är viktigt att både studeranden och deras föräldrar vet vad testet går ut på och varför man egentligen gör det. Institutet betonar att det inte är frågan om att klassificera studeranden i lyckade och misslyckade. (Ahonen m.fl. 2004, 6).

Testet börjar med ett riktgivande test som heter *sällningstest* och beroende på situationen görs också det individuella testet, som kan ge den slutliga diagnosen på dyslexi. *Sällningstestet* består av två test som gäller skrivning, två test som gäller läsning på ordnivån och ett test i

läsförståelse. Eleven gör också självbedömning i detta sammanhang. Denna metod är riktad till personer över 15 år. Om man får ett svagt resultat på sållningstestet, men ändå har svårigheter i inläringen, kan detta betyda att det är något fel på t.ex. inläringstrategierna. (Ahonen m.fl. 2004, 9).

Det individuella testet är mycket specifikt. Med hjälp av sållning tar man reda på om det finns svårigheter med läsning, men t.ex. själva felen kommer fram först i individuell testning. För att använda det individuella testet borde testaren först studera det noggrant. Det är också mycket viktigt att studeranden säkert vet att en sådan här möjlighet finns i allmänhet. Detta test innehåller uppgifter om läsningens exakthet, flyt och också rättskrivning. Läsförståelsen tas också hänsyn till. (Ahonen m.fl. 2006, 6–7.)

3.2 Finska gymnasiet läroplan

Fast specialundervisning inte riktigt hör till gymnasiet, är det enligt 13 § (629/1998, förändrat med lag 478/2003) i gymnasielagen möjligt att omorganisera undervisningen delvis. Orsaker till omorganisering kan vara sjukdom, handikapp eller något annat. I läroplanens grunder betonas det att om språksvårigheter dyker upp först i gymnasiet, måste stödåtgärder sättas in omedelbart. När det gäller bedömning, står det följande i läroplanens grunder:

Diagnostiserade handikapp och därmed jämförbara svårigheter, som t.ex. läs- och skrivsvårigheter, språksvårigheter hos invandrare eller andra faktorer som gör det svårt för den studerande att visa sina kunskaper bör beaktas vid bedömningen så att den studerande ges möjlighet till specialarrangemang och till att visa sina kunskaper också på något annat sätt än skriftligt. (Inet 8)

Läraren kan höja vitsorden också i avgångsbetyget om studentens kunskaper tycks vara bättre än kursernas vitsord bevisar. Gymnasisten kan inte få befrielse från obligatoriska kurser, men det är möjligt att genomgå bara en eller flera lärokurser (Gymnasielagen § 20). Då får man betyget bara om detta, och inget officiellt studentbetyg (Gymnasielagen § 8). (Aro m.fl. 2007, 293–294.)

3.3 Dyslexi och studentexamen

Redan 1960 har dyslexin tagits hänsyn till i bedömning av studentexamen, men sedan hösten 2001 har det varit möjligt att få specialbehandling, om gymnasisten har medelsvår eller svår dyslexi. Studentexamensnämnden klassificerar dyslexin i fyra kategorier: 1) ingen svårighet, 2) lindrig svårighet, 3) medelsvår och 4) svår. Det finns två olika kompensationsformer: 1: specialarrangemang i examen eller 2: om gymnasisten inte anhåller om specialarrangemangen, kan dyslexi tas hänsyn till i den slutliga bedömningen. När man har avgivit flåttandet, skickas det till nämnden på samma gång som anmälningen. Nämnden fattar ett beslut om ärendet före examen. På grund av dyslexi kan specialarrangemangen i studentexamen vara t.ex. pauser i hörförståelsen eller mer tid i slutet av den, mer tid i skriftligt prov, användning av datorn för att skriva svar eller uppgifter med större bokstäver. Vitsordet kan höjas i främmande språk om gränsen mellan studentens poängsumma och nästa vitsords lägsta gräns är högst sex poäng. (Aro m.fl. 2007, 302–306.)

4 INLÄRNINGSTRATEGIER I FRÄMMANDE SPRÅK

Enligt Den europeiska referensramen (2003, 29) är eninlärningsstrategi vilket som helst disponerat, målinriktat handlingsätt av språkets inläring, undervisning och bedömning, som en individ väljer för att göra uppgifter. Eleven använder inlärningsstrategier för att göra inläringen lättare, snabbare, mer effektiv, mer njutningsfull och mer självständig. I korthet kan man säga att inlärningsstrategierna beskriver de sätten som eleven använder för att lära sig. Med hjälp av strategierna anpassas kunskaperna lättare till nya situationer. (Oxford, 1990, 8; Kauppila 2004, 59.) Också elevernas medvetenhet om sin egen inläring ökar. Strategierna utnyttjas i olika faser av språkinläring: först när man planerar inlärningsprocessen, sen när man genomför det och slutligen när man utvärderar det som man har lärt. I dagens skolvärld spelar de här strategierna ännu större roll än tidigare för nu kräver man bättre språkkunskaper. Allt hinner man ju inte göra under lektionerna och därför är det viktigt att handleda eleverna att söka efter fungerande inlärningsstrategier. På så sätt blir lärandet mer självständigt. Syftet med både den finska grundskolan och det finska gymnasiet är livslångt lärande vilket man kan uppnå genom bra inlärningsstrategierna. Det är viktigt att lägga märke till de positiva resultat som man kan få genom att ge kunskap om de passande strategierna: vid sidan om bättre inlärningskunskaper är det också elevernas självförtroende och färdighet att samarbeta som förbättras. Vilken strategi som eleven än använder, är det ett faktum att han/hon i alla fall använder någon strategi. När man väljer en inlärningsstrategi, vilket man kan göra antingen medvetet eller omedvetet, är det en fördel om man gör det medvetet och har ett syfte med studier. Önskvärt är också automatisering av dessa strategier. (Kantelinen & Keränen 2004, 3–5).

4.1 Inlärningsstrategierna hos dyslektiker

Språkliga svårigheter såsom dyslexi komplicerar användning av inlärningsstrategierna. Det är inte nödvändigtvis lätt att vara så självständig med studierna heller. Här ser man problemets vidd igen: det är inte bara förståelsen och talet som är svårt, utan det är oftast också de här inlärningskunskaperna vilka man borde behärska för att lära sig saker självständigt och anpassa ny information till den gamla. Det är förstås mer krävande att undervisa elever med språkliga svårigheter men inte alls hopplöst. Det är frågan om hur bra läraren känner till de individuella behov som eleven har. Det står också i grunden för gymnasiets läroplan (Inet 8) att ”De studerandes förmåga att arbeta självständigt varierar och de behöver läraren som

handledare på olika sätt”. Därför borde skolan fästa uppmärksamhet även mer på utveckling av inlärningskunskaper. Man kan öva och förbättra dem liksom alla andra kunskaper förutsatt att man är medveten om hela inlärningsprocessen (Opetushallitus 2001, 54). Alla är individer också när det gäller inlärandet. Samma strategier passar inte för alla. Bra kunskaper i interaktion, förståelse, slutledning, anpassning och självstyrning är syften med inläringen. Här behöver man bra metakognition vilket betyder att man är medveten om de strategierna som man använder och också att man väljer dem medvetet. (Aro m.fl. 2007, 103, 107)

Ofta stöter man också på termerna *studiestrategier*, *inlärningsstilar*, *inläringstaktik* och t.o.m. *inlärningsorientation* i det här sammanhanget. Kortfattat kan man säga att *inlärningsstil* är beständig vana hos inlärare. Vanligtvis har eleven någon stil med vilken han oftast närmar sig uppgifter. Man pratar bl.a. om holistiska och analytiska elever och de här termerna syftar på inlärningsstil (Opetushallitus 2000, 14). Inlärningsstrategier i sin tur använder eleven när han gör enstaka uppgifter (Opetushallitus 2001, 52). Jag kommer att använda termen *inlärningsstrategier* för jag tycker att det syftar mest på det som jag undersöker: hur mina informanter lär sig när det gäller enstaka uppgifter.

4.2 Särdrag hos inlärningsstrategierna i främmande språk

Man kan säga att språkinlärningsstrategier är verktyg och vi använder dem för att lösa olika problem, användningen är alltså problemorienterad. Strategierna kan vara ingående (kräver tanke) eller ytliga (mekaniska), medvetna eller omedvetna. Med tiden automatiseras strategierna, men i början kräver dess användning medveten aktion. (Kantelinen & Keränen 2004, 6.)

Varje språkinlärare kan vara kreativ och göra en egen version av strategier så att de är lämpliga just för honom/henne. En del tycker om att göra understrykningar, andra mind-maps och det finns t.o.m elever som gör låtar om svåra ord för att främja inlärningsprocessen. Om svårigheter med inläring sker, kan det vara något fel med strategierna (Kauppila 2004, 41). Det är i praktiken möjligt att kombinera och utforma strategierna på många sätt vilket är bra eftersom alla elever är individer och lär sig på olika sätt. Det är också möjligt att eleven använder någon specifik strategi omedvetet. Alltså bra inlärningsstrategier är inte nödvändigtvis synbara. Många olika faktorer påverkar användning av inlärningsstrategierna.

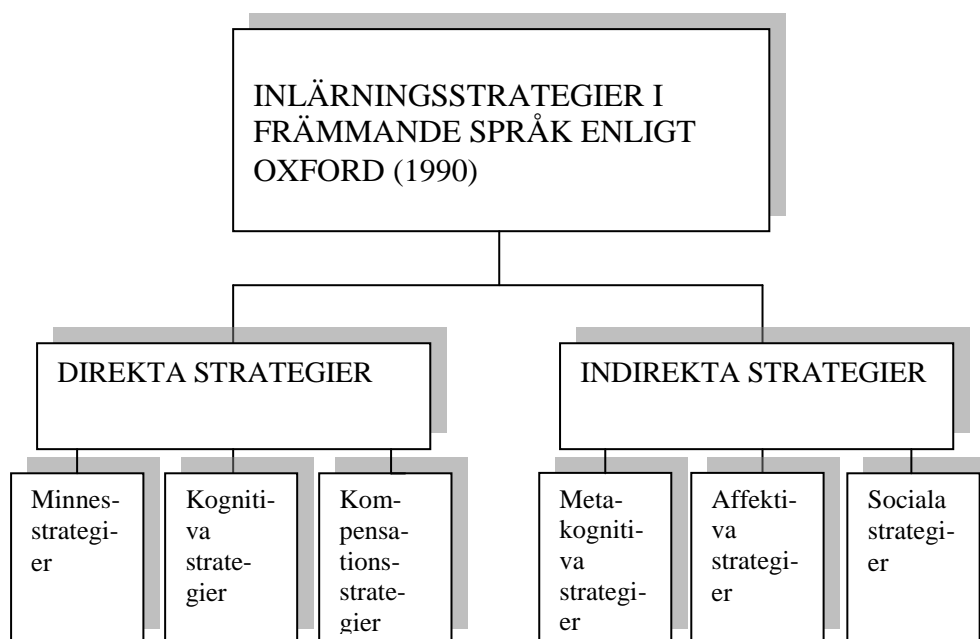
T.ex. inlärningsmotivation, attityder, personlighet, ålder, kön, meningen med språkinläring och lärarens förväntningar kan ha en betydande roll när man väljer och använder strategierna. (Kantelinen & Keränen 2004, 7.)

Alla lärare borde inse att man kan undervisa och lära ut inlärningsstrategier och att det faktiskt är lärarens uppgift att presentera och hjälpa eleverna att välja de bästa strategierna och använda dem efter olika slags behov. Därför kan man säga att inlärningsstrategierna utökar lärarens roll som handledare. Meningen är ju att göra inläring av nytt språk lättare och ge nödvändigt stöd. Flytande användning av dessa strategier leder till bra självstyrning vid studier och man kan dra nytta av dem också i framtiden, inte bara i skolåldern. Strategierna aktiverar eleverna att göra inläringen mer effektiv. Det är också viktigt att man får känslan att det är eleven själv som håller uppsikt över sin egen inläring. (Kantelinen & Keränen 2004, 7.)

4.3 Inlärningsstrategierna i främmande språk på basis av Oxford (1990)

Att definiera eller undervisa i dessa inlärningsstrategier är en komplex process. Det finns även många olika sätt att klassificera dem. Jag presenterar nu inlärningsstrategierna på basis av Oxford (1990) för den typen av klassificeringen tycks vara den mest användbara från lärarens synvinkel och många studier baserar sig på detta verk. I resultatdelen av denna avhandling har jag samma klassificering som bakgrund. Oxford delar in i olika strategierna på två huvudkategorier; direkta och indirekta, som båda innehåller tre subkategorier. Kantelinen & Keränen (2004, 14) poängterar att när man utreder de här strategierna, måste man hålla i minnet att den typen av klassificering inte utesluter varandra utan kompletterar dem. Man kan säga att en strategi samtidigt kan höra till många olika klasser. Ytterligare är det viktigt att betona att alla existerande strategimönstren bara är riktgivande förslag, och meningen är att testa dem i praktiken (Oxford 1990, 16). För klarhetens skull presenterar jag Oxfords inlärningsstrategier som bild först:

Bild 2



4.3.1 Direkta strategier

Direkta strategier kräver alltid mental processning av språket, men i alla grupperna (minnestrategier, kognitiva strategier och kompensationsstrategier) som hör till begreppet direkta strategier, processeras språkmateriel på olika sätt (Oxford 1990, 37).

4.3.1.1 Minnesstrategier

Den huvudsakliga uppgiften hos minnestrategierna är att underlätta att hålla och återkalla ny information i minnet. Därför kan man säga att dessa strategier har en specifik funktion. Minnestrategierna har använts mycket genom tiderna. Man har använt olika minnestrategier i sådana vardagliga saker såsom väder eller jordbruk innan litteraturen blev allmännare. Det var också litteraturen som orsakade att förtroendet för gamla minnestrategierna minskade. Lyckligtvis vet man nuförtiden hur värdefulla de här strategierna är som mentala verktyg förutsatt att eleven och läraren vet vilka de är och hur de används. Om man tänker på t.ex. ordinlärning, kan dessa hjälpmedel vara till stor nytta. Det är sällan eleven själv vet vilka strategier hon/han använder. I vissa fall är det så men många använder minnestrategierna också omedvetna. Det finns olika minnestrategier för olika behov: en del är ju visuala-, andra

auditiva-, kinestetiska- eller taktila inlärare. (Oxford 1990, 37–39). Oxford delar upp minnestrategierna i fyra delar som är följande:

1 Konstruerande av mentala förbindelser

När man försöker göra den nya informationen lättare att minnas, är *gruppering* ett bra sätt. Det betyder att man klassificerar eller omklassificerar språkligt material till meningsfulla enheter och grupper. Detta kan man göra antingen i minnet eller skriftligt. Grupperna kan (beroende på situation och mening) basera sig t.ex. på synonymer (t.ex. varm/het), teman (t.ex. ord på vädret) eller motsatser (t.ex. vänlig/ovänlig). Man kan göra *grupperingen* mer effektiv genom att bilda akronymer, använda vissa färger på vissa grupper eller göra understrykningar.

Associering eller *elaborering* används när man förbinder gammal information till ny, dvs. tidigare inlärningserfarenheter. Meningen med det här är att eleven utformar meningsfulla associationer och på så sätt gör det lättare att förstå och komma ihåg saker. Associationer kan formas antingen mellan två saker (t.ex. bröd och smör) eller många (skol-bok-papper-trä-jord-värld). De kan också vara i form av nätverk såsom *semantiska kartor* (se nedan).

Att placera nya ord i en kontext är det tredje sättet att konstruera mentala förbindelser. Det påminner mycket associeringen, och meningen är att placera ord eller fras in i en vettig mening. Det kan t.ex. vara en muntlig uppgift där man använder nya ord. (Oxford 1990, 40–41.)

2 Användning av mentala bilder och ljud

Det är nyttigt att foga det verbala materialet till det visuella av många orsaker. Kortfattat kan man säga att ett flertal inlärare är visuella och därför borde undervisningen koncentrera sig på den delen. Man kan lägga ny språklig information på minnet genom att använda meningsfulla mentala bild. Detta kan ske antingen i minnet eller också konkret, genom att göra en bild eller en teckning. Är ordet abstrakt, kan associeringen göras med hjälp av symboler. Idén med *semantiska kartor* är att eleven får se hur ord hör ihop med varandra. Allt det här innehåller *användning av mentala bilder, gruppering och associationer*. Det är också möjligt att göra

sådana kartor innan man börjar göra t.ex. en läs- eller en hörförståelseuppgift för att underlätta förståelse och återkallning i minnet (Oxford 1990, 41.)

Man kan också dra nytta av så kallade *nyckelord* vilket betyder att man kommer ihåg nya ord genom att använda auditiva och visuella länkar. Här kan man skilja ut två faser:

- 1 Man försöker hitta ett liknande ord från eget modersmål (eller något annat språk)
- 2 Man kommer på en meningsfull mental bild till vilken man kan koppla det nya.

Oxford nämner också *ljud* som stöd för minnet. Det är inte ovanligt att man kommer ihåg ord på grund av dess ljud. Det gäller om ljudbaserad association mellan ny och känd information (t.ex. familjär-familj) och kan innehålla olika tekniker, bl.a. rim. (Oxford 1990, 41–42.)

3 Grundlig repetition

Alla vet att när det gäller språkinläring, behöver man upprepa mycket, en gång räcker inte till. Syftet med *den grundliga repetitionen* är ”överinläring” vilket betyder att någonting blir så välkänt att den automatiseras. I praktiken fungerar det så att i början man repeterar oftare, senare mer sällan.

4 Utnyttjande av handling

Den här typen av strategi är passande speciellt för kinestetiska och taktila inlärare eftersom det handlar om meningsfull rörelse. Man kan utnyttja både *fysiska* och *mekaniska tekniker*. I den första tekniken kan man bl. a. förbinda ny information till rörelse eller ställning eller t.o.m. göra skådespel. Man kan också försöka hitta sambandet mellan en fysisk känsla och ett nytt uttryck. I den andra tekniken använder man kreativa men konkreta tekniker som kan vara t.ex. papperslappar som innehåller nya ord vilka man sedan flyttar från en plats till en annan. (Oxford 1990, 42–43.)

4.3.1.2 Kognitiva strategier (learning-to-learn -strategier)

”Med ordet kognition avses vetande och det innebär förmågan att handskas med symboler och begrepp” (Muittari, 2005). Vanligtvis tycks de kognitiva strategierna vara de mest populära av alla strategier. De är essentiella när det gäller språkinläring för de har mycket att göra med både förståelse och produktion. I det här sammanhanget pratas det om fyra olika strategier och en av dem tycks vara mer betydande än andra, nämligen *övning*. Emellertid nämner Oxford tre andra former av kognitiva strategier: *mottagning och sändning av meddelanden*, *analys och slutledning* och *strukturens gestaltning för input och output*.

För språkinlärare är det inte alltid självklart hur viktigt det är att öva tillräckligt. Det som är det viktigaste i hela övningsprocessen är att man har möjlighet att öva i naturliga situationer. I praktiken betyder det att man t.ex. skriver ett brev på ett målspråk eller bara diskuterar. *Upprepning* är en form av övning och det kan man göra genom att t.ex. bearbeta skriven text, härma en infödd språktalare och givetvis prata och skriva saker om och om igen. I hörförståelseövningar kan man upprepa i minnet det som man har hört. Väsentligt är också att öva det nya språkets form, dvs. ljud och intonationer och sålunda bekanta sig med språkets struktur och skriftsystem innan själv kommunikationen. Sedan är det meningen att känna igen och använda de nya strukturerna såsom rutinord (*god dag!*) eller så kallade fasta fraser (*det är dags att...*). Vidare är det väsentligt att lära sig kombinera de elementen som har blivit bekanta och omforma dem till längre meningar. Det kan vara helt enkelt, t.ex. verböjning. (Oxford 1990, 43, 45; Kantelinen & Keränen 2004, 18.)

Den andra formen av de kognitiva strategierna är alltså *mottagning och sändning av meddelanden*. Den här strategin består av två olika strategier och den första är att *få grepp om grundtanken snabbt*. I det här sammanhanget kommer de engelska termerna *skimming* som betyder att man inser grundtanken och *scanning* för att hitta specifika detaljer fram. Det är inte alltid nödvändigt för språkinlärare att koncentrera sig på alla möjliga ord, utan hitta grundtanken. *Hjälpmedel*, printade eller oprintade, som är den andra formen, kan användas också när man mottager eller sänder meddelandena. Med hjälpmedel menas här ordböcker, grammatikor och ordlistor. (Oxford 1990, 43–44, 46.)

Den tredje kognitiva strategin heter *analys och slutledning*. Det tycks vara så att vi tolkar nytt språk baserande på de mönster som vi har i våra minnen. Fast denna process är viktig, finns

det också en nackdel: Om eleven generaliserar bekanta regler för mycket, förekommer det också fel, speciellt när man överför uttryck från ett språk till annat, vanligen från modersmålet till det nya språket. (Oxford 1990, 44–45.) Alltså är det inte alltid möjligt att hitta en motsvarighet från ett annat språk. Det är möjligt att gestalta ny information genom att dela den i mindre delar och sedan göra slutledning på basis av delarna. När element såsom ljud, ordlistor eller grammatik jämförs med modersmålet, är det frågan om *kontrastiv analys* som är också en form av analys och slutledning. Man kan försöka hitta antingen skillnader eller likheter. Man kan också göra slutledning *deduktivt* vilket i sin tur betyder att man använder och tillämpar generella regler i situationer i modersmålet. Modersmålet kan också stå som grund för översättning. (Kantelinen & Keränen 2004, 19; Oxford 1990, 45–46.)

Strukturens gestaltning för input och output betyder helt enkelt att man gör anteckningar, sammanfattar ny information eller understryker för att förstå (input) och producera (output) nytt språk. I praktiken använder man dessa vanliga strategier när man får information från t.ex. tv, radio, artiklar eller föreläsningar. Då måste språkinläraren omformulera allt med hjälp av, strukturgenererandestrategier, alltså det som jag nämnde ovan. (Oxford 1990, 45–47.)

4.3.1.3 Kompensationsstrategier

Även om eleven har stora brister i språkkunskaper, kan man få hjälp genom att använda *kompensationsstrategier*. De är till nytta i synnerhet när man lär sig nya ord. Oxford indelar kompensationsstrategierna i två grupper: 1 *meningsfull gissning*, vilket kan göras genom att använda lingvistiska eller andra ledtråd och 2 *övervinna tal- och skrivproblem* vilket språkinläraren kan göra på många olika sätt. I praktiken betyder meningsfull gissning att om man använder lingvistiska ledtråd, är det då frågan om bl.a. prefix, suffix, accent och ordföljden som hjälper till att dra slutsatser. Man använder ibland också tidigare inlär information när man drar slutsatser om det man har läst eller hört. Det kan vara antingen elevens eget modersmål eller något annat språk som ger dessa ledtråd. T.ex. franskans *j'arrive* → engelskans *arrive* → *I'm coming*.

Om man drar slutsatser med hjälp av kontext, situation, teman eller på basis av allmänna kunskaper, är det då frågan om andra ledtråd. Man kan också observera nonverbalt beteende, med andra ord tonfall, ansiktsuttryck osv. I punkt 2 är det i sin tur meningen att övervinna tal-

och skrivproblem och som sagt finns det många medel för det. Ett medel är igen utnyttjandet av modersmål, och i detta fall talas det om *code switching*. Detta innebär att man använder modersmålets ord och ändelser i målspråket. Om problem sker, är en bra strategi förstås att *fråga om hjälp*. Man kan göra det direkt eller tvekande, och syftet är bara att få svar, inte förklaring. Det här går samman med gester och ansiktsuttryck vilka är ju viktiga medel när man förmedlar betydelsen. Det kan också hända att en osäker elev undviker eller kriggår förmedlandet antingen delvis eller helt. Ett bättre alternativ är att förbereda sig när det är dags att t.ex. hålla tal. Man kan tänka på saker som man är intresserad av och anpassa dem efter egna språkkunskaper. Ibland förutsätter det här att man utelämnar några delar av informationen eller gör det enklare. Eleverna kan också komma på egna ord när de kommunicerar. Som sista strategi i detta sammanhang nämner Oxford *användning av synonym och klargörande uttryck*, t.ex. om det är meningen att säga *jordgubb*, säger man i stället *bär*. (Oxford 1990, 50–51.)

4.3.2 Indirekta strategier

Strategierna under den här rubriken kallas för indirekta eftersom de inte direkt har någonting att göra med språkligt material. Liksom de direkta strategierna, fungerar de indirekta också som stöd för språkinläringen. Man kan säga att de indirekta strategierna är mer generella än de direkta. De indirekta är viktiga i alla språkinläringssituationer, och liksom de direkta strategierna, fungerar de på lyssnandet, läsning, talande och skrivande. Egentligen samverkar de direkta- och de indirekta strategierna när eleven lär sig nya språk. (Oxford 1990, 135; Kantelinen & Keränen 2004, 21.)

4.3.2.1 Metakognitiva strategier

Metakognitiva strategier gör det möjligt för elever att kontrollera sin egen kognition (Oxford 1990, 135). Detta innebär att eleven styr över sin egen inläring genom att centralisera, arrangera, planera och till sist, bedöma den. Det är nu frågan om litet djupare förståelse om inlärningsprocess, nämligen den *affektiva* sidan som betyder t.ex. motivation, attityder, känslor och självuppfattning. Ordet *metakognitiv* betyder i sin tur *vid sidan om, över eller med den kognitiva*. Vi vet hur förbryllande det kan vara med alla nya grammatikregler, massor av nya ord och till råga på allt lärares olika undervisningsmetoder. Om eleven däremot medvetet

använder sina metakognitiva strategier upprätthölls också koncentrationen i sådana rörliga situationer. Även om Oxford anser att dessa strategier är viktiga, använder eleverna dem slumpmässigt. Ytterligare kan man säga att de kognitiva strategierna används mer än de metakognitiva. När de metakognitiva strategierna används, är det oftast *planeringsstrategier* och mest sällan *självbedömningsstrategier*. (Oxford 1990, 135–138.)

Inlärandets centralisering är en av de metakognitiva strategierna. I praktiken händer det t.ex. så att man kombinerar ny information med den gamla, och det som är viktigt är att eleven formar sina egna länkar. Läraren bör inte göra det. Detta kan ske i tre faser: först måste man förstå varför man gör hur man gör, sedan formar man nödvändig ordlista och till sist görs associationer. Här kan man använda *brainstorming* som innebär att man skriver upp allt man kommer ihåg och har någonting att göra med teman. Det är lärarens plikt är att se till att eleverna koncentrerar sig på rätta saker. En sådan funktion kallas *fokusering av uppmärksamhet*. På förhand kan läraren bestämma vilka de sakerna är som han vill att eleverna riktat sin uppmärksamhet på. Ytterligare borde uppgifterna vara intressanta om man vill att koncentration är bra. Om man först vill förbättra elevens förmåga att lyssna kan man *senarelägga talproduktion*. Det finns elever som har dåligt självförtroende när det gäller talet, och beroende på situationen kan talproduktionen senareläggas antingen helt eller delvis. (Oxford 1990, 138; Kantelinen & Keränen 2004, 21.)

Organisering och planering av inläring innefattar att man redogör för hur inlärningsprocessen sker. Man kan söka information t.ex. från böcker och genom att diskutera med andra. Sedan börjar man tillämpa dessa kunskaper på egen inläring. Det skulle vara bra om läraren var närvarande i denna process och t.ex. presenterade olika strategier. Man borde också kunna organisera optimala inlärningsomständigheter. Sådana saker som ljus, utrymme och temperatur kan ha en väsentlig roll i klassrummet och det är just vad man menar med de här inlärningsomständigheterna. Också följande strategier hör till organisering och planering:

- Målsättning är viktigt när det är frågan om studier, och enligt Oxford kan man göra både långvariga (flera månader eller t.o.m. år) och kortvariga (en timme, en dag eller en vecka) planer.
- Att inse betydelsen hos alla uppgifter hjälper eleven att koncentrera sig på rätta saker
- Att planera uppgiften detaljerad

- Att söka efter situationer där man kan öva, t.ex. titta på någon film med främmande språk.

Den sista gruppen i denna kategori är inlärandets bedömning som i detta fall innefattar *självmonitoring*, som betyder att eleven själv uppmärker de felen han gör och tar bort dem, och *självbedömning*, som i sin del hjälper att följa upp progression. Eleven kan t.ex. märka att han verkligen läser bättre än förut. (Oxford 1990, 139–140.)

4.3.2.2 Affektiva strategier

Meningen med affektiva strategier är att eleven vet hur kontrollera sina känslor och attityder, självuppfattning och motivation. Själv termen *affektiv* riktar på känslor. I språkinläring i allmänhet spelar den affektiva sidan hos en språkinlärare en väsentlig roll. Om attityden är positiv, och eleven har bra självkontroll över sina känslor gentemot studier är resultaten bättre och tvärtom: negativa känslor gentemot språkinläring hindrar anmärkningsvärt progression. I någon mån borde eleven kunna tolerera förvirrande situationer som hör till inläringen. Detta slags toleration kan leda till framgång i studier. Bättre användning av inlärningsstrategier är också resultat av detta. Läraren kan påverka atmosfären i klassrummet mycket så att ingen t.ex. behöver skämmas. Vid sidan om andra metoder, kan läraren undervisa också i affektiva strategier som indelas i tre kategorier: *reducering av ångest*, *självuppmuntrande* och *medvetenhet om egna känslor*. (Oxford 1990, 140–142.)

Det finns konkreta metoder som kan hjälpa eleven att *reducera ångest* som är närvarande vid språkinläring. Några kan dra nytta av vissa fysiska avslappningsövningar som man gör t.ex. med muskler eller via andning. Man kan också använda mentala bilder när man vill koncentrera sig t.ex. inför provsituation. Musik tycks vara meningsfullt för många och det kan man använda också i det här sammanhanget. Skrätt hör också till affektiva strategier då det är en bra avslappningsmetod. Man kan t.ex. titta på en humoristisk film. Oftast är det så att vi väntar uppmuntrandet från andra och inte ens tänker på att vi kan ge oss själva uppmuntrande bekräftelse. Oxford nämner tre olika sätt för *självuppmuntrandet*. Det första är att man kartlägger både positiva och negativa sidor hos sig själv för att få mer säkerhet om egen språkinläring. Det andra sättet innebär klok risktagning vilket man borde göra i viss mån

med risk för misslyckande. Till sist är det dags att belöna sig själv för väl utfört arbete. (Oxford 1990, 143–144.)

Att vara *medveten om egna känslor* hjälper eleven att tolerera negativa känslor som tidvis ingår i språkinläring. Först och främst borde man lyssna på sin egen kropp och vad den signalerar. Detta kan innebära såväl positiva (glädje, intresse) som negativa (stress, oro) känslor. Ett bra sätt att kartlägga hur inläringen går vidare är att skriva dagbok som kan innehålla olika händelser och känslor som ingår i språkinläring. Ett annat alternativ är att göra en lista över alla känslor som språkinläringen väcker och på så sätt lära sig bättre igenkänna sin egen motivation, känslor och attityder. När man pratar om dessa känslor med andra, t.ex. läraren eller skolkamrater kan man hitta sätten att uttrycka sina känslor bättre. (Oxford 1990, 144.)

4.3.2.3 Sociala strategier

Språket är kommunikation, och därmed socialt beteende mellan människor. Av detta kan man sluta sig till att också de sociala strategierna är viktiga verktyg, och som sista kategorin presenterar Oxford dessa strategier som hjälper elever att dra nytta av umgänget med varandra. Man *ställer frågor* i klassrummet för att klargöra oklara saker eller be om korrigerande och avkoppling. Som är väl känt används *samarbete* mycket i språkinläring. Man kan arbeta i små grupper, parvis eller i ständiga par. Språkinläringen berikas mycket om man har möjlighet att *samarbeta med infödda* utanför klassrummet. Som den sista sociala strategin nämner Oxford *utveckling av empati* vilket enligt henne innebär två saker: genom att lära sig målspråkets kultur kan man förstå bättre dessa människors relation med deras kultur. Sålunda ökar också empati. Genom att observera andra kan man bli medveten om deras tankar och känslor vilket i sin del gör det lättare att kommunicera. (Oxford 1990, 144–147.)

5 ATT STÖDJA INLÄRNING GENOM STRATEGIUNDERVISNING

Lyckade strategier kan användas av mindre lyckade inlärare med gott resultat, säger Cohen (1991, 108) och jag tycker att detta sammanfattar det som är syftet med strategiundervisning. Inlärningsstrategier i främmande språk har använts genom tiderna men sedan 1970-talet har dessa strategier togs i beaktande av områdets forskare (t.ex. Oxford, O'Malley & Chamot) när man började granska inlärningsstilar hos bra elever. Studierna visade att dessa elever faktiskt använder strategier och att dessa strategier kan klassificeras. De flesta studierna gjorda inom detta område har inriktat just på klassificering och identifiering av språkinlärningsstrategierna. Ett problem har kommit upp när man först har identifierat strategier som effektiva inlärare använder och sedan jämfört dem med mindre effektiva inlärare: kan de mindre effektiva inlärare lära sig sådana strategier och hurdana strategier borde i allmänhet undervisas? (Kantelinen & Keränen 2004, 5; Inet 8; O'Malley & Chamot 1990, 3, 151.) Till skillnad från studier som undersökte strategianvändning hos bra elever är studier av strategier hos elever med inlärningssvårigheter ovanliga.

Oxford (1990, 201) säger att inläraren måste veta hur han/hon lär sig bäst och läraren måste bli medveten om hur denna process kan underlättas. Nuförtiden, när undervisningsgrupperna är alltmer heterogen kommer den gammalmodiga undervisningstilen i vilken läraren hade en ledande och auktoritär ställning till elever inte längre på fråga. Inte heller finns det någon strategi som är den rätta och passande för alla. Som sagt har alla sina egna stilar, både läraren och eleven, och tyvärr är de inte alltid desamma. I Tommy Jensens studie (1994, 4) om gymnasisternas inlärningsstrategier framkommer en essentiell fråga: "Kan eleven ta emot den nya kunskapen på det sätt den presenteras av läraren?" I klassrummet följer eleverna vanligtvis lärarens strategier fast det ju borde vara tvärtom. Läraren borde kunna inse olika behov hos elever och eftersom det inte endast är undervisningen som styr resultatet borde man också fokusera på inlärarautonomin. Det är ju viktigt att eleven själv tar mer ansvar om inlärningsprocessen. (Opetushallitus 2001, 52, 54; Kantelinen & Keränen 2004, 26.) I grunden för gymnasiets läroplan konstaterar Utbildningsstyrelsen (Inet 8) att "De skall ges möjlighet att pröva på och hitta arbetssätt som passar deras egen inlärningsstil. De skall handledas så att de blir medvetna om, kan bedöma och vid behov justera sina arbetssätt". Ytterligare sägs det om *handledningsverksamheten* att det är lärarens plikt att hjälpa eleven träna sina färdigheter att överhuvudtaget lära sig nya saker.

Att bli en god och avancerad språkinlärare är lättare sagt än gjort när det är frågan om en person med dyslexi. Dyslexi karakteriseras ibland som en mycket specifik utmaning och därför är det klart att åtgärder är också specifika. Det är glädjande att tänka, att de organiseringar som läraren gör för dyslektiska elever vanligtvis också hjälper andra i klassrummet. Centralt är att så småningom hjälpa eleven ta mer ansvar för inläringen fast han speciellt i början kräver mycket mer stöd från läraren än andra. Självstyrande inläring är någonting som man lär sig med tiden, och med hjälp av läraren. (Takala & Kontu 2006, 281; Opetushallitus 2001, 54, 56–57.) När läraren planerar lektionen kan det lätt hända att han inte tänker efter de strategierna som är mest effektiva för tillfället. Därför är det bra om läraren lär sig känna igen många olika strategier och sedan presenterar de under lektioner och poängterar att eleverna faktiskt har alternativ när det gäller arbetsätt. (Opetushallitus 2001, 54.) Det här betyder dock inte att det är just Oxfords strategier som borde presenteras.

Hela meningen med strategiundervisning är först och främst hjälpa eleverna förstå hur och varför strategierna används. Först borde eleven identifiera vilka strategier han redan använder och sedan utvidga kunskaper om andra, av vilka han/hon sedan väljer passande för varje uppgift. Valet av strategi för varje tillfälle beror på många saker, bl.a. syftet med uppgift, inlärarens individualitet och förstås hurdana språkkunskaper man sträver efter (Cohen 1998, 69.) Efter att ha läst om strategiundervisningen (speciellt på basis av Oxford och Cohen) kunde jag sammanfatta att den bästa formen av strategiundervisningen är att först presentera strategierna, diskutera om dem och sedan helt enkelt öva dem i sambandet med språkuppgifter. (Cohen 1998, 67; Kantelinen & Keränen 2004, 2.)

O'Malley & Chamot (1990, 158) har ett mönstergillt exempel om strategiundervisning. De hävdar att dessa fem faser (förberedelse, presentation, övning, bedömning och utvidgning) bara är ett förslag och att varje språkläraren själv kan omforma det. Fast den är ganska gammalt, är det t.ex. enligt Kantelinen & Keränen helt användbara också idag. Själv tycker jag att det är en sammanfattande föreslag om de flesta mönster jag har blivit bekanta med. Allt börjar med förberedelsen som innefattar kartläggning om språkinlärarens medvetenhet om strategier. Alltså man talar på sätt eller annat om strategier som de redan använder i olika situationer. Efter förberedelsen kommer presentation i vilket konkretiseras familjära strategier. Man nämner dem och funderar på dess användning och hela meningen med strategier. Sedan börjar övningen: man undervisar eleverna att använda strategier effektivt och målinriktat och själva övningsprocessen sker t.ex. i grupper eller parvis genom att diskutera.

Den fjärde fasen är bedömningen och meningen med det är hjälpa eleven bedöma sin egen strategianvändning. Detta kan göras genom självbedömning, eller att klasskompisarna bedömer varandra eller då mellan läraren och eleven. Strategierna beskrivs både skriftligt och muntligt. I den sista fasen som är utvidgningen, hjälper läraren eleverna att tillämpa strategierna på nya uppgifter självständigt. Kantelinen & Keränen (2004, 26) betonar att det inte finns ett rätt sätt för strategiundervisning och att dessa strategier borde väljas enligt situation och behov.

6 MATERIAL OCH METOD

6.1 Forskningsproblem

Då jag valt Oxfords inlärningsstrategier som basis, var det huvudsakliga syftet att ta reda på om mina informanter använder dessa strategier eller liknande, och hur mycket påverkar dyslexins gravhet på detta. Jag tycker också att det är viktigt att få veta om strategianvändningen sker medvetet och vilka som är de bästa sätten att lära sig när det är frågan om en dyslektisk person. Jag är också intresserad av hurdan hjälp de har fått och hurdant stöd de skulle vilja få när det gäller dyslexi. Meningen är att dessa elever får berätta deras åsikter så fritt som möjligt. Vidare är det meningen att få en översikt av informanternas åsikter om strategiundervisning, och om de har fått den eller inte, och på basis av svaren, hurdana är deras behov. Jag har ju en stark känsla av att man ganska sällan presenterar strategier för eleverna. Hypotesen uppkom även att om man har dyslexi och ändå klarar sina gymnasiestudier, måste man ha bra strategier. I ett sådant fall sker strategianvändning troligen mycket medvetet. Efter att ha fördjupat mig i litteratur rörande dyslexi, hade jag en uppfattning av problemets vidd. Dyslexi försvårar inte bara inläring, utan även livet utanför skolan. Därför är det ändamålsenligt att ha också en omfattande bild om informanternas svårigheter genom att fråga hur dyslexi har påverkat deras liv i allmänhet, med andra ord sekundära problem.

6.2 Kvalitativ fallstudie

Den kvalitativa undersökningen kan karaktäriseras som helhetsbetonad sätt att skaffa information. *En kvalitativ fallstudie* baserar sig till största delen på kvalitativ information, som i detta fall innebär intervjuer. Denna information får man i verkliga situationer, alltså man beskriver livet i sin verklighet. När man studerar kvalitativt är meningen att hitta nya fakta, inte bekräfta påståenden som redan existerar. När man i en kvantitativ undersökning använder siffror, presenteras den kvalitativa datan med ord och bilder. (Hirsjärvi m.fl. 2000, 152, 155.) Flexibilitet är någonting som hör också till denna slags studie: man kan ändra planer vid behov. Jag var tvungen att ändra mitt ursprungliga ämne som gällde dyslektikers motivation i språkinläring. På basis av litteraturen insåg jag att det var självklart att motivationen sjunker när man har inläringssvårighet, och då kom jag upp det här ämnet. Min

undersökning har också andra karaktäristiska drag för den kvalitativa undersökningen. Målgruppen väljas ändamålsentligt, inte slumpmässigt. Vidare betonar undersökningen informanternas synpunkt. I den kvalitativa undersökningen spelar materialets kvalitet större roll än mängden, alltså man kan ha bara några informanter som man sedan analyserar noggrannare. Resultaten som forskaren får ut ur en kvalitativ undersökning är allsidiga, holistiska och utvecklingsbara. Karaktäristiskt för denna typ av undersökning är att faktainsamlingen sker med hjälp av kvalitativa metoder såsom temaintervju vilken jag använder. (Eskola & Suoranta 1999, 18; Merriam 1994, 32–33.) I detta fall är det frågan om sex informanter, och då jag fann personer med olika slag av dyslexi, blev det tillräckligt med relevanta material. Meningen var att planera intervjuer så ordentligt att jag får tillräckligt relevanta material.

Den kvalitativa undersökningsmetoden har många underarter. *Fallstudien* är en av dem. (Hirsjärvi m.fl. 2000, 153.) Ordet *fall* används när det är frågan om t.ex. en människa, en grupp av människor eller någon specifik företeelse. I denna undersökning är det frågan om sex olika fallstudier, eftersom alla dessa sex informanter representerar enskilda fall. Det finns ingen sammanfallande definition för en fallstudie, men några karaktäristiska drag kan dock presenteras. För det första är en fallstudie mycket flexibel när det gäller dess metoder. Inga fastslagna regler rörande undersökningens gång finns, och för mig var det en fördel. Det var möjligt att själva bestämma de bästa sätten att förverkliga min studie. (Merriam 1994, 50–51; Syrjälä m.fl. 1994, 10.)

I varje forskning är det meningen att få giltiga och hållbara resultat. När det är frågan om en kvalitativ fallstudie finns det problem rörande reliabilitet och validitet. Det är bara sex personer som deltar i min undersökning och därför kan man inte generalisera resultat till alla dyslektikers svar. Man måste också ta hänsyn till att alla är individer och därmed svarar individuellt och ytterligare finns det alltid faktorer som kan påverka intervjuer, speciellt vid känsliga ämnen. För att stödja reliabilitet, genomförde jag testningsintervjuer (se följande avsnitt). (Merriam 1994, 178, 180, 187.)

6.3 Temaintervjuer som faktainsamlingsmetod

I en kvalitativ forskning använder man alltså ofta intervju som undersökningsmetod. Med tanke på de frågorna jag har under granskning, är intervjun det bästa sättet att få fram den informationen. Eftersom meningen var att ge mina informanter en möjlighet att beskriva saker fritt, var det lätt att bestämma hurdan intervju skulle vara. Inga svaralternativ fanns och vidden och ordning av frågorna ändrades vid behov. En sådan här intervju kallas för halvstrukturerad temaintervju, som består av vissa teman som intervjuare bestämmer förut. Dessa teman bildar ramen för intervjun: alla temaområdena diskuteras men varken enstaka frågorna eller ordningsföljd bestäms i förväg. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Merriam 1994, 86–88.) Rörande strategierna var frågorna litet specifika. Vissa frågor behövde också litet förklaring.

Intervjuns fördelar är bl.a. att den framhäver informanterns roll som den aktiva parten. Ytterligare kan jag precisera några punkter vid behov, så intervjun är också mycket flexibel faktainsamlingsmetod. (Hirsjärvi m.fl. 2000, 192). ”Detta slags av intervju gör det möjligt för forskaren att svara an på situationen som den utvecklas, på respondentens bild av världen och på nya idéer som dyker upp” (Merriam 1994, 88).

Intervjusituation är kommunikation mellan två (eller fler) personer, och därför måste många saker tas hänsyn till. Samspelet mellan intervjuare och respondant påverkar hurdan information jag får, och därför har intervjuaren en väsentlig roll. (Eskola & Suoranta 1999, 86–87; Merriam 1994, 89)

Inlärningssvårigheter såsom dyslexi kan vara ett känsligt ämne för många. Vissa forskare anser, att i sådana fall kan det vara lättare att använda strukturerat frågeformulär (Hirsjärvi & Hurme 2000, 115; Hirsjärvi m.fl. 2000, 193) men i denna undersökning används inte sådan fråga. Det skulle vara olämpligt att be dyslektiker om skriftliga frågor när man vet att några av dem har stora svårigheter med skrivning. Utöver detta ville jag intervjua dessa elever personligen och på så sätt ha en möjlighet för en friare faktainsamling. Hirsjärvi & Hurme (2000, 115) föreslår att i slutet av intervjun kunde man ge frågeformulär rörande dessa känsliga ämnen. Min intervju var annars muntlig men i slutet svarade informanterna skriftligt på två frågor (se bilaga). Meningen var att på så sätt få noggrannare svar på dessa specifika frågor. Jag gav dem också tid att fundera på dem ordentligt.

För att intervjun i överhuvudtaget ska lyckas måste informanterna vara motiverade att svara. Det här är speciellt viktigt när man intervjuar ungdomar. Informanten måste bli övertygad om mitt intresse av honom/henne. Jag började intervjuas genom att poängtera att jag är också själv studerande och att materialet är för min pro gradu –avhandling, och att resultat kan vara av nytta för både lärare och andra dyslektiker. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 126, 132.) Förtroende spelar en viktig roll när man intervjuar (Eskola & Suoranta 1999, 94) och därför var det viktigt att framhäva syftet med studien. Jag meddelade också att det enbart är jag som lyssnar på de inspelade intervjuerna.

Kriterier för informanterna som jag sökte efter var att de skulle vara gymnasieelever samt att de ha gjort en dyslexitest. Med hjälp av en lärare fann jag passande personer, och till min glädje accepterade alla att delta i intervjuerna. I praktiken gick processen till att läraren frågade dessa personer om det var okej att jag ringde till dem. Alltså denna lärare kan sägas vara en ”nyckelperson” här (Merriam 1994, 91). När jag fick lov, kom vi överens om att träffas och göra intervjuerna. Jag förverkligade intervjuerna som individuella intervjuer, förutom i de fall där de önskade bli intervjuade tillsammans. Dessa personer var syskon och hade arbetat med svårigheten mycket. Platsen var elevernas gymnasium. Före det gjorde jag två testintervjuer, båda med personer med dyslexi som var redan litet äldre, men hade dyslexi och hade blivit studenter. Det är önskvärt att testa intervjun innan för att märka det som man kanske inte har tänkt på tidigare. På det sättet får undersökningen också reliabilitet. (Eskola & Suoranta 1999, 89–90).

6.4 Informanterna

Jag kommer inte att göra jämförelse mellan pojkar (personerna B och D) och flickor (A, C, E och F), inte heller på grund av deras ålder. Dock behövs en kort presentation om informanternas bakgrunder. Fyra av dem, personerna A, B, E och F blev studenter samma vår som intervjuerna genomfördes (2008), abiturenters erfarenheter var alltså dominerande i denna undersökning. Eftersom det inte fanns så många informanter från gymnasiets andra klasser, bara en person som läste sitt första (person C) och en som läste sitt andra år (person D), kan jag inte göra en sådan jämförelse. Resultaten skulle inte vara generaliserbara. Personerna A och B har diagnostiserats ha lindrig dyslexi, personerna C och D medelsvår och E och F hade svår dyslexi. En mer detaljerad historia om dyslektikerna med deras egna ord

ges i avsnitt 7.1. I resultatdelen samlar jag ihop det som kom fram i min undersökning med hjälp av belysande exempel, dvs. det som informanterna har sagt. Trots att alla teman behandlades med alla, blev det mer diskussion vid vissa punkter än andra, beroende på person. Också ordningen på temana ändrades i några fall. Jag har valt ut exempel på basis av hur tydligt de speglar informanternas åsikter. Allteftersom jag gjorde intervjuerna började också resultatdelens struktur att klarna. Jag vill motivera litet varför strukturen ser ut just så här.

6.5 Om resultatdelen

För det första tycker jag att det är logiskt att göra skillnaden mellan olika dyslexityper (lindrig, medelsvår och svår). Jag försöker också hitta likheter mellan alla informanterna. För det andra baserar min undersökning sig på användningen av Oxfords inlärningsstrategier vilket därigenom måste styr upp resultatdelen. Fast jag tycker att Oxfords strategier är tydliga och det kan vara lätt att hitta dem från informanternas svar, finns det också komplicerade punkter. Det var inte meningen att få exempel på varje strategi som Oxford nämner, däremot var det viktigare att hitta några belysande exempel som relaterar till dyslexi. Jag anser att det troligen är frågan om en ganska avancerad strategianvändare om det kommer upp sådana strategier som t.ex. medvetenhet om egna känslor som hör till de affektiva strategierna (avsnitt 4.3.2.2), och som i praktiken innebär t.ex. inlärningsdagbok. Alltså, jag måste vara realistisk eftersom det är elever med inlärningssvårighet som intervjuas, inte experter i strategianvändning. Mitt antagande är att dessa elever inte vet mycket om strategianvändning, och inte tänker noggrant igenom deras inlärningsprocess eller känslor mot inläringen heller. I själva verket är det troligen bara några elever (också bland dem som inte har någon slags inlärningssvårighet) som gör det i allmänhet. Som sagt ville jag ta reda på också andra saker, såsom sekundära problem. I själva verket liknar underrubriker min temaintervjus struktur.

7 RESULTAT

Informanterna fick svara skriftligt på frågorna rörande beaktandet av deras dyslexi i skolan. Dessa frågor behandlas i kapitel 7.5.1. Jag börjar genom att presentera litet mer bakgrund om informanternas dyslexi och sedan kommer deras allmänna åsikter om språkinläring på gymnasiet. Dessa personer har alla gjort dyslexitest vilket var kriteriet för valet av informanterna. Utgående från dessa test vet informanterna vad som är deras 'dyslexinivå'. Informanterna svarade på deras modersmål (finska), alltså alla exempel är mina egna översättningar till svenska.

7.1 En kort kartläggning över informanternas dyslexi

Problem hos dyslektiker varierar mycket, samt deras erfarenheter om dyslexi. Det är bäst att presentera deras dyslexihistoria litet noggannare.

Person A (lindrig): Dyslexi hos person A märktes på lågstadiet. Hon läste långsamt och det var den huvudsakliga orsaken till besök hos talterapeut. Det var först i gymnasiet där dyslexin egentligen upptäcktes, och orsaken till detta var att studentskrivningarna närmade sig och testning blev aktuell. Så här karakteriserar person A de största problemen i sin språkinläring:

[1] Jag blandar ihop bokstäver med varandra, t.ex. c och s. Och för mig ser alla ord likadana ut och det är svårt att lära dem. Om någon säger ett ord, kan jag inte skriva det. I engelskan är det kanske svårare. Åtminstone uttalet är lättare i svenskan. Man uttalar som man skriver. I engelskan blandar jag särskilt ihop a, e och i.

I avsnitt 2.2.1 framkom det fram att det oftast är just den här ljud-bokstav kombinationen som är svår för dyslektiker, samt likartade ljud som c och s här.

Person B (lindrig): Liksom person A, testades person B inte förrän gymnasiet och orsaken var det samma, alltså studentskrivningarna. Dock sade han att det märktes redan tidigare att någonting var på tok. Vanliga symptom kom upp också med person B:

[2] Nå man märker det i skrift, jag utelämnar bokstäver, var det nu konsonanter... Det är jättesvårt att lära sig språk när man inte ser skillnader mellan ord.

Person C (medelsvår): Dyslexi konstaterades under slutet av elevens första läsår vid gymnasiet. Hon beskriver sina största svårigheter på följande sätt:

[3] Det sägs att jag läser långsamt och trots det minns jag inget. Speciellt om meningarna är långa snubblar jag på orden ganska mycket. Det kan hända att även om jag har läst ord i engelskan under två timmar kommer jag ihåg bara en tredjedel nästa dag, om ens det.

Läsningens långsamhet nämns igen. Om meningen är lång, är det vanligt att dyslektikern har svårt att tolka den. Utöver andra faktorer kan detta bero på svag koncentrationsförmåga. Att plugga ordlistor kan vara oöverkomligt inte bara för att ljudsystemet är så olik i främmande språk utan även att det helt enkelt är svårt att komma ihåg saker, som nämndes i avsnitt 2.7.

Person D (medelsvår): Denna persons dyslexi testades bara några veckor innan intervjun. Enligt honom stör dyslexin inte särskilt mycket livet eller studier, dock kommer de största svårigheterna upp just vid språkämnen. För det gav han ett exempel:

[4] I uppsatser dras många poäng av för det kommer så mycket fel även om jag hade mycket att säga.

Härav framgår ett annat problem som dyslektiker vanligtvis har, nämligen textproducerande. Där måste man tänka på så många saker samtidigt: grammatik, ord, stavning osv. Till råga på allt tar processen troligen ganska mycket tid, och t.ex. i provsituationen kan det vara stressande.

Person E och F (svår): Svårigheter märktes på lågstadiet, men de hade då ingen aning vad det var frågan om. Klarhet i saken fick syskonen först på högstadiet genom testning. Det var ganska svårt för dem att ta upp specifika exempel på i vilka områden kommer dyslexi mest fram. Enligt flickorna finns det svårigheter i språkinläring i allmänhet. Efter att ha funderat en stund sade de så här:

[5] (E) Nå i språk i allmänhet och när jag läser eller skriver så förekommer det en sådan tröghet. Ordföljden orsakar huvudbry. Det blir så många fel även i finskan, för att inte tala om främmande språk.

[6] (F) Kanske syns det mest i engelskan. Jag förstår det jag hör men kan inte skriva det. Man uttalar ju så annorlunda än man skriver i engelskan.

Det har talats om starka sidor hos elever med inlärningssvårigheter. Person F vet att hennes starka sida är hörförståelse. Kanske om hon hade möjlighet att ge svaren muntligt kunde hon få bra poäng. Felen kommer ju i skriften. Person A visste också, att hennes starka sida kunde vara talet, men det svaga ordförrådet hindrar det. Hon tillade att grammatiken inte är så svår för henne för det är bara teori, utan det är ord som orsakar problem. Långsamhet och svårigheter i engelskan tas upp igen med person F. Ordföljden tycks orsaka huvudbry, och det kan bero t.ex. på svåra termer (subjekt, predikat osv). Informanten säger att också finskan är svår för henne. De här eleverna uttryckte att de var glada över mitt intresse av deras dyslexi. Det var kanske orsaken till det att de berättade öppet och mycket om deras problem. Några sekundära problem togs upp redan i början av intervjun:

[7] (E) Man har sagt det direkt till oss att det lönar sig inte för oss att gå gymnasiet. Människor tänker att vi är dumma. Det tänkte jag också själv innan jag fick veta om dyslexin. Man har sagt till oss att vi är lata när vi t.ex. inte har orkat koncentrera oss.

Sekundära problem granskar jag senare, men det här var ett exempel som bekräftelse på teorin: De sekundära problemen hör ihop med dyslexi och åtminstone i detta fall jämföras dyslexin med dumhet och lathet. Därför är det viktigt att läraren kan känna igen vad det är frågan om, innan man kommenterar elevens beteende så starkt.

7.2 Åsikter om språkinläring

Det kan hända att attityderna mot främmande språk blir mestadeles negativa hos elever med dyslexi. Inställningar till språkinläring var negativa, men informanterna hade starka åsikter om varför det är nyttigt att lära sig språk. De hade realistisk bild om språkkunnighet i framtiden. När jag frågade varför de hade valt gymnasium som vidareutbildning, märktes ingen skillnad mot det som eleverna utan dyslexi troligen hade svarat. När de gällde syskonen med svår dyslexi såg jag genast hur motiverade de var oavsett problemet. De hade förberett sig på att möta utmaningar.

[8] (medelsvår) Jag kom inte på något annat alternativ även om jag diskuterade med studievägledaren.

[9] (lindrig) Jag ville inte gå till yrkesskolan för jag vill ha en bättre utbildning.

[10] (lindrig) Det var klart för mig att börja på gymnasiet fast jag visste att det kommer att bli massor av svårigheter just med språk. Jag tänkte att jag klarar mig.

[11] (svår) Nå det var ganska mycket den känslan att jag vill visa för alla att jag kan göra det, eftersom man tänkte att vi är hopplösa. Det var också mammans önskan.

Sammanfattat kunde man säga att de som hade lindrig eller medelsvår dyslexi, inte såg något hinder för gymnasiet. Om dyslexin är svår, kan oftast det vara orsaken till något annat alternativ än gymnasium. Jag tror att de här syskonen på något sätt är ett undantag för de var så motiverade oavsett stora svårigheter inom språkinläringens många områden. Därför var det intressant att få veta hur de hade studerat och blivit studenter.

Sedan är det dags att få veta hurdana åsikter informanterna har om språkinläring i gymnasiet i allmänhet. Tankarna om språkinläring var likadana hos alla informanter: språken är inte det roligaste man studerar i skolan. Orsaken till det tycks vara klar: det blir extra mycket arbete. Här följer några åsikter om språkinläring och motivation.

[12] A (lindrig) Det faktiskt inte är det roligaste för man måste göra så mycket arbete med det (språkinläring). Det är just språkläxor som tar mycket tid. Det som motiverar mig är bara att ta mig igenom kurser. T.ex. att lära mig nya ord är inte syftet.

[13] C (medelsvår) Svårt svårt... I själva verket finns det ingenting som motiverar mig.

[14] D (medelsvår) Ibland orkar man, ibland orkar man inte. Det är kanske framtiden som motiverar mig. Jag vill visa för alla att jag kan bli student.

[15] E (svår) Nå det är jätteutmanande. Det viktigaste är bara att ta sig igenom kurserna.

Sådana svar fick jag och inga stora skillnader mellan olika dyslexityper kom fram. Svårigheterna behöver inte vara stora. Motivationen tycks vara låg också hos de lindriga fallen. Dessa elevers syften var bara att ta sig igenom kurser, alltså inga långsiktiga syften fanns.

7.3 Oxfords inlärningsstrategier som informanternas verktyg

I följande kapitel presenteras de centrala slutsatena rörande Oxfords strategier. Det uppkom också saker som var svåra att placera enligt Oxfords klassificering. I sådana fall har jag gjort så att jag berättar hurdana svar det uppkom i sammanhang med relevanta punkter. I några fall berättade informanterna varför de inte gör vissa saker, och det har jag tagit upp också. Dvs. om de inte använder t.ex. meningsfull gissning.

7.3.1 Personer med lindrig dyslexi

De här informanternas språkkunskapsnivå kan sägas vara liknande. Även om det är frågan om lindrig dyslexi, är det inte så lätt att använda främmande språk (i några fall också modersmål) i klassrummet. Jag börjar med svaren som jag fick på klassaktivitetsfrågan. Det kan hända att man undviker helt eller delvis att kommunicera i vissa situationer, och detta fenomen hör enligt Oxford till kompensationsstrategier. Det här syns i båda informanternas svar:

[16] (A) Jag tror att jag aldrig har räckt upp handen. Inte heller vill jag säga något högt eftersom jag uttalar så dåligt. Det är inget problem att vara aktiv på andra lektioner (andra än språkämnen).

[17] (B) Jag räcker inte upp handen ofta. Det är hemskt att läsa högt på svenska när jag inte har någon aning om uttalet. Det är lika läbbigt att läsa också på finska.

Alltså det kommer fram redan hos de lindriga fallen: de litat inte särskilt mycket på sina kunskaper och vill inte att andra elever hör möjliga fel. Det här påverkar förstås aktiviteten under lektionerna, samt kommunikation med andra. Vid sidan av denna fråga är det av intresse att ta upp vad samma informanter sade om klassrumsarbete och inlärningsmiljön i allmänhet, båda har nämligen samma åsikter t.ex. om grupparbete:

[18] (A) Jag föredrar lärarledd arbetsform. Det är bättre eftersom t.ex. i grupparbete håller man sig i bakgrunden när bättre elever gör allt. Det händer oftast att jag säger att 'ni kan göra det'.

[19] (B) Hellre på det sättet att läraren leder arbetet.

Person B sade också att det är mycket störande när man vet att andra lyssnar på vad hon säger, och känner kanske därför grupparbetesituationer obekväma. Också för person B är det

bättre om läraren leder undervisningen. En av dyslexins symptom är dålig koncentrationsförmåga, och i klassrummet finns det många slags störningar. Trots det tycker båda informanterna att deras koncentration inte störs så lätt. Dock var svaren litet motsägande:

[20] (A) Mitt arbete störs inte så lätt, men när jag gör läxor måste det vara tyst då. Jag kan inte koncentrera mig om det finns musik.

[21] (B) Jag störs inte lätt, det kan hända att jag även själv störa andras arbete... Jag sitter dock i främre raden så att jag kan koncentrera mig bättre. Jag lär mig bäst i tystnad, gärna ingen musik.

Enligt båda personerna är det bäst om inlärningsmiljön är tyst. Samtidigt säger de att störningar i klassrummet inte påverkar deras koncentration. I alla fall vet dessa elever hurdan den bästa inlärningsmiljön borde vara, och när de söker sig till en sådan miljö, är det frågan om metakognitiva strategier.

Nästa punkt var litet svår att analysera. Det var svårt att se gränsen mellan mekaniska strategier (utnyttjande av aktion: minnestrategier) och framhävningssätt (att gestalta struktur för input och output: kognitiva strategier) när det gäller inläring av ordlistor för jag tycker att t.ex. att göra anteckningar vid sidan om läsning hör till båda kategorier.

[22] (A) Jag gör alltid så att jag täcker över den andra sidan och sedan läser på orden. Sedan märker jag med en cirkel de som jag vet.

Jag analyserar detta svar som framhävningssätt och härmed kognitiva strategier. Däremot finns det mycket som tyder på mekaniska tekniker (minnestrategier). Det är ju ganska mekaniskt att använda pennan. Jag anser att det inte är fel att säga att det är frågan om båda strategigrupper. Det var samma sak med person B, men han brukade inte göra anteckningar:

[23] (B) Jag täcker över den andra sidan och övar ord i små bitar, kanske tio åt gången eller fem.

Person B lär sig ordlistor i små delar, han använder alltså gruppering (minnestrategier) som hjälpmetod. Vidare blev det diskussion om inläring av nya stycken i läroböcker:

[24] (B) Jag har försökt lära mig stycken så att jag förstår innehållet.

Här försöker person B få grepp om grundtanken snabbt, vilket ofta är svårt för dyslektiker. Detta beror antagligen på att det finns brister i ordförråd, och det är också svårt att hålla ett långt stycke i minnet. Uppenbarligen är det möjligt för person B att gestalta helheter eftersom dyslexin är bara lindrig. Denna strategi hör specifikare till de kognitiva strategierna, liksom följande: Person A planerar sin uppsats. Också här är det meningen att dra större linjer, men nu är det igen frågan om strukturens gestaltning för input och output. Person A gör anteckningar för att underlätta konstrueringen av uppsatsen (output):

[25] (A) Jag funderar över vad jag ungefär kunde säga i min uppsats och gör en råversion som jag sedan bearbetar och gör tillägg i.

Detta hör också till minnesstrategier eftersom det är frågan om en semantisk karta som person A gör. Person A sade också att hon skriver det som hon verkligen kan och sträver inte efter komplicerade, fina konstruktioner. När man anpassar innehållet enligt sina individuella språkkunskaper, är det frågan om kompensationsstrategier. Eleven använder denna strategi för att övervinna möjliga problem i tal och skrift.

Följande svar hos personerna A och B tyder på auditiva och visuella inläringstilar:

[26] (A) Om det var t.ex. ord bland bilder skulle det vara till stor nytta för mig eftersom jag har ganska bra synminne.

[27] (B) Framför allt har jag bra hörselminne. Det hjälper också om det finns bild invid stycken. Och sedan de där grammatikreglerna som t.ex. 'konsukiepre' hjälper mig att komma ihåg saker.

Person A är alltså en visuell inlärare varemot man kan känna igen båda stilar (auditiva och visuella) hos person B. När man utnyttjar mentala bilder för att stödja inlärningsprocess är det frågan om minnesstrategier, samt när man använder dessa minnesregler som t.ex. 'konsukiepre'.

Man säger att man kan få hjälp från ett språk till ett annat. Meningsfull gissning hör till kompensationsstrategier, och åtminstone person B ser sambandet mellan språk:

[28] (B) I några fall får man hjälp från engelskan till svenska. Om jag inte vet så gissar jag.

[29] (A) Jag kollar alltid upp ord i ordboken. Det finns alltid så många nya ord i stycken att jag inte vågar gissa dem. Jag blandar ihop t.ex. prepositioner mellan engelska och svenska.

Alltså person B använder gissning och engelskan hjälper här. Däremot tyckte person A att svenskan och engelskan blandas ihop när det gäller t.ex. prepositioner, och litar inte på gissning i det här sammanhanget. När språk jämförs med varandra, är det frågan om kontrastiv analys som är en kognitiv strategi. Övning hör till kognitiva strategier, men om man medvetet söker efter möjligheter att öva, är det frågan också om metakognitiva strategier, som i följande exempel:

[30] (A) Ibland tittar jag på någon film utan textning inför provet.

[31] (B) Jag tittar på filmer utan textning eftersom det fastnar många ord i minnet från dem.

7.3.2 Personer med medelsvår dyslexi

Till början måste jag påpeka att trots att båda informanterna hade medelsvår dyslexi, fanns det en stor skillnad mellan hur de upplevde sina problem: person C tyckte att dyslexin försvårar hennes språkinläring ganska mycket, medan det för person D var det inte så stort problem. Dessa var alltså deras egna åsikter.

[32] (C) Jag räcker inte upp handen i språkämnerna om jag inte är alldeles säker på det. Inte heller kan jag uttala så det är en annan orsak. Om andra lyssnar på mig, försöker jag läsa så snabbt som möjligt. Uttalet går alltid åt skogen och på grund av talets trasslighet vill jag inte tala högt.

[33] (D) Jag tycker om att använda min röst i klassrummet eftersom det förekommer inte så många fel när jag talar.

Person C undviker obekväma situationer, och detta hör till kompensationsstrategier. Samma fenomen märktes redan med personerna A [16] och B [17]. Muntlig produktion hos person D var stark, och en möjlig förklaring till det kan vara att han hade fått positiva erfarenheter och motivation genom en utbytesstudent och besök i utlandet:

[34] (D) Vi hade en utbytesstudent och med honom talade jag mycket. Det var kul att lära språk på det sättet, alltså via praktik. Och när jag besökte utlandet blev jag ännu mer ivrig att lära mig mer. Där ser man hur mycket kunskaper i främmande språk behövs.

Det här hör till sociala strategier. Språkkunskaper hos person D har förbättrats genom praktisk övning när han har samarbetat med någon som talar målspråk. Liksom samarbete med infödda talare, är utveckling av empati en social strategi. Det innebär att förståelsen gentemot främmande kulturer ökar. Sådana här erfarenheter har en stor roll i språkinläring, speciellt när det är frågan om personer med inlärningssvårigheter.

Personerna C och D gjorde precis på samma sätt som A [22] och B [23] rörande ordinläring, de använde alltså mekaniska strategier. Person D hade svårigheter att veta vilka ord som är viktigare än andra för det saknades anteckningar (dvs. fetstil) om det i läroboken i svenska. Därför hade han kommit på ett eget system, som är också en mekanisk strategi:

[35] (D) Jag kryssar för dem som jag tänker är viktiga, man kan ju inte lära sig dem alla!

Ytterligare tyckte också C och D att bild som minnesstrategier var nyttiga element i språkinläring:

[36] (C) Om det finns bilder vid sidan om text kommer jag vanligtvis lättare ihåg just de sakerna.

[37] (D) Jag tror att det underlättar om det finns bilder. Åtminstone i realiaämnen kommer jag ihåg saker som var i bildsammanhang.

Båda personerna tycks vara visuella inlärare. Person D använde mind-maps som hjälpmedel men person C visste inte hur den görs. Informanterna med lindrig dyslexi föredrog lärarledd undervisning framför självständig inläring. Samma åsikter hade personerna C och D men de hade någonting att tillägga:

[38] (C) Jag föredrar lärarledd arbetsform förutom i fall där läraren går genom saker för snabbt och man måste sedan lära sig t.ex. grammatik själv hemma.

[39] (D) Det beror på läraren och hennes sätt att undervisa. I själva verket är det bättre om läraren är strikt. Då är man tvungen att göra saker. Det finns en lärare vars undervisningsmetoder jag inte förstår.

För en dyslektiker är det viktigt att läraren talar tydligt och ger eleverna tillräckligt med tid, speciellt om när det finns elever med inlärnings svårigheter i klassrummet. Om allt går för snabbt, hänger de svagare eleverna inte med längre och oftast är det inte heller lätt att be om upprepning.

När jag frågade om inlärningsmiljön, skiljde personers C och D svar litet från personerna A och B. Det var så att person C alltid hade svårigheter att koncentrera sig under lektionerna, så hon kunde inte säga om det fanns några specifika saker som stör inläringen. Dock kom det upp ett undantag: när hon gör läxor är den absoluta tystnaden inte idealt för henne, medan alla de andra informanterna störs av t.ex. musik. Person D brydde sig inte om t.ex. stök i klassrummet men han visste hur han bäst kan koncentrera sig hemma:

[40] (D) Om jag gör matteläxor så lyssnar jag på musik, annars inte. Under den sista provperioden läste jag ute. Ute kunde jag läsa utan att hela tiden behöva gå bakåt.

Detta kallas för metakognitiva strategier som kom upp i exemplena [20] och [21]. Alltså person D organiserar den optimala inlärningsmiljön. Han visste hurdana svårigheter han har, och hade märkt att dessa problem lättar när han läser i frisk luft.

Liksom person A [29], var person C litet blyg när det gäller meningsfull gissning:

[41] (C) Läraren stöder gissning men för mig funkar det inte.

Däremot hade person D upptäckt att långa ord har olika delar, och svenskan och engelskan har likheter i vissa ord. Med andra ord använder person D kontrastiv analys (kognitiv strategi) när han drar slutsatser med hjälp av engelskan:

[42] (D) Några ord är liknande i engelskan och i svenskan. Om det i svenskan finns något långt ord som består av många delar, är det möjligt av känna igen någon del på basis av engelskan. Sedan kan man gissa hela ordet.

I slutet av föregående avsnitt (7.3.1) tog jag upp övningssätten som informanterna använde för att öva hörförståelse. På samma sätt som i exemplena [30] och [31] är det här frågan om både kognitiva- och metakognitiva strategier. Dessa personer hade hittat också andra meningsfulla sätt att öva främmande språk utanför skolan. Dessutom övar person D också läsförståelse:

[43] (C) Jag tittar på videoklipp på nätet utan textning. De är intressanta och vid sidan om lära man sig saker.

[44] (D) Jag läser Harry Potter på engelska och tittar på filmer utan textning. Jag har också lärt mig ganska mycket från dataspel fast många tycker att det bara finns nackdelar med dem. Sedan lyssnar jag också på de där cd-skivor som finns med läroböcker. Skivan innehåller alla stycken och jag brukar lyssna på dem före provet.

7.3.3 Personer med svår dyslexi

Informanterna E och F hade bestämt sig för att bli studenter oavsett deras svåra dyslexi, och de lyckades med projektet. Det blev mest diskussion med de här personerna vilka jag intervjuade samtidigt. Det fanns några frågor om vilka de var eniga, men de var inte alls rädda för att ta upp individuella åsikter. De hade varit tvungna att komma på egna sätt att lära sig språk. Därmed var de också medvetna om vissa fungerande strategier. Genast från början av intervjun betonade dessa flickor att det inte var likgiltigt vad andra tänker. Rädslan för att göra misstag var närvarande hela tiden. I själva verket uppkom det många gånger adverb såsom ”hemskt” och ”jobbigt” i detta sammanhang, men också rörande språkinläring i allmänhet. Återigen börjar jag med svaren på klassaktivitet:

[45] (E) När man vet att alla andra är så duktiga och man själv gör så dumma fel tänker man att 'hon är så dum'. Det är bättre att vara tyst bara.

[46] (F) Det finns den rädslan att man gör dumma fel... Det är hemskt!

Det som kom upp enbart med personerna E och F var att det enda sättet att komma ihåg saker är ständig upprepning. De följande svaren är en kombination av minnesstrategier och kognitiva strategier:

[47] (E) Upprepning och upprepning... När jag skriver upp ord, gör jag det helt enkelt så många gånger att jag memorerar dem.

[48] (F) Jag använder färger i ordinläring, och sedan läser jag dem om och om igen. Det har hjälpt mig mycket.

Enligt flickorna fanns det några basregler som gäller uppsatser. När eleven anpassar meddelandets innehåll (här uppsats) efter egna språkkunskaper, talar Oxford om

kompensationsstrategier. Person A [25] sade att hon bara skriver det som hon faktiskt kan. Samma fenomen uppkom med personerna E och F:

[49] (E) Först väljer man det lättaste ämnet, alltså det man man vet mest om. Det är inte meningen att sträva efter fina meningar.

[50] (F) Man måste också tänka att trots att texten är enkel, är det huvudsakliga syftet att undvika grammatikfel. Jag tänker alltid att min text måste vara begriplig.

Det som kom upp tidigare var att informanterna använde mentala bilder t.ex. i form av mind-map och minnesregler (som t.ex. konsukiepre) vilka hör till minnesstrategierna. Hos personerna E och F var användning av mentala bilder mångsidigare:

[51] (F) Nå det finns några roliga minnesregler. Jag kopplar ihop ord med fenomen och andra saker, och på så sätt är det lättare att komma ihåg dem...

[52] (E) Ja t.ex. i svenskan finns ordet 'röra sig', och vi kommer det ihåg bra eftersom det finns en person vars smeknamn är 'Rööri'. Vi tänker att 'Rööri rör sig'. Och det hjälper också om det finns bilder som har något att göra med texten. Ibland tecknar jag också själv som minnets stöd. På det sättet är det lättare att komma ihåg stycken.

[53] (F) Och vi gör mind-maps när vi skriver uppsats, annars inte.

Dessa flickor har kommit på egna kreativa minnesregler. Person E gör även konkreta teckningar för minnets stöd.

Personerna E och F hade ett visst schema när det gällde förberedelse inför prov:

[54] (E) Vi börjar förbereda inför provet genast då kursen börjar. Sedan en vecka eller två före provet måste man repetera allt. Jag funderar också på hurdana frågor kommer att finnas, och lärarens tips läser jag noggrant.

Som sagt samarbetade syskonen ganska mycket för de tyckte det var ett bra sätt för dem. De uppmuntrade också varandra. Sådant här samarbete hör till sociala strategier. Kontrastiv analys (kognitiv strategi) och meningsfull gissning (kompensationsstrategistrategi) kom inte i fråga för dessa personer. Person F använde gissning bara som sista möjlighet:

[55] (F) Gissningar går alltid åt skogen, men förstås om man inte annars vet... Vi har märkt att vi blandar ihop språk, och därför har man inte hjälp från ett språk till ett annat.

Musik var en störande faktor också för dessa informanter. Person E sade att om det finns stök, lyssnar hon hellre på musik än det. Koncentration i klassrummet avbryts lätt.

[56] (E) Det är störande om det finns stök, och också om vissa personer pratar hela tiden.

[57] (F) Vi hade en strikt lärare tidigare som höll disciplin och det var en lättnad. Då arbetade alla.

Liksom alla andra informanter, hade personerna E och F egna meningsfulla sätt att öva språk utanför skolan. Som sagt hör sådan här övning både till kognitiva- och metakognitiva strategier. Person E övade språk genom sin hobby som tycks vara ett mångsidigt sätt för henne eftersom både ordförråd och läsförståelse förbättras:

[58] (E) Jag har köpt manga (dvs. tecknad serie i japansk stil) på engelska för den intresserar mig mycket och på det sättet underhålls min språkkunskap och ordförrådet utvidgas. Sedan har jag tittat på anime (dvs. animerad film i japansk stil) från tv. Textning är på engelska.

Hon tillade att det skulle vara bra om hennes syster hittade ett motsvarande sätt att öva språk på eftersom det fungerar bra och är meningsfullt. Båda flickor längtade efter muntlig övning. Enligt flickorna finns det inte tillräckligt med sådana övningar i skolan.

7.4 Om de bästa uppgifterna

Individuella metoder hos informanterna rörande språkinläring, dvs. språkinlärningsstrategier har redan kommit upp. Informanterna hade ganska specifika åsikter om hurdan en bra uppgift är. I detta sammanhang ges också exempel på användning av dator. Allt det här är nyttig information med tanke på bl.a. speciallundsvisning. I detta avsnitt följer exemplen samma ordning som i avsnitt 7.3, alltså först kommer svaren hos personerna A och B (lindrig dyslexi), sedan C och D (medelsvår) och till slut E och F (svår). Några informanter karaktäriserade också dåliga uppgifter. Person A tog upp nyttan med understrykningar som görs i samband med inläring av nya stycken:

[59] (A) Jag har tyckt om de där understrykningarna eftersom det är jobbigt att lära in hela stycket. Med hjälp av understrykningarna lär man det som är centralt och ord stannar kvar i minnet. Det händer ibland att jag inte förstår varför en viss mening är undersrtykt.

Person A specificerade också vilka som är de bästa övningarna för henne:

[60] (A) Sådana uppgifter är bra där det finns en lucka och en ledtråd bredvid den. Det är hemskt om det finns en lucka men ingen information ges. Det känns inte så jobbigt att skriva hela fraser om man vet vad man är ute efter. Dock förekommer det många fel...

Person B tyckte också om att skriva meningar själv, men var litet kritisk mot vissa typer av övningar:

[61] (B) Visst är de övningarna bäst då man skriver meningar själv, även om de är fulla av fel. Korsord är dumma för alla ord finner man direkt från stycken.

Så här svarade personer med medelsvår dyslexi, alltså personerna C och D:

[62] (C) Rätt/ fel – uppgifter är bäst.

[63] (D) Minst fel förekommer i de uppgifterna där man fyller i luckor i en lång text med hjälp av ledtrådar. De är också bra där man har tre alternativ och man måste välja den rätta formen.

Enligt personerna E och F är en bra uppgift följande:

[64] (E) Att koppla ihop ord med varandra är bästa uppgifterna för de är enkla och ganska roliga att göra.

[65] (F) Nå, fraser med luckor är det första jag kommer att tänka på.

Om arbete med dator hade informanterna klara åsikter. Några personer kunde motivera ganska noggrant varför de tyckte eller inte tyckte om en sådan arbetsform:

[66] (A) Nå det förekommer mindre fel med datorn men jag skriver snabbare för hand. Jag gör mer fel i sammansatta ord med datorn än för hand. Det blir alltid ett extra mellanrum med datorn.

[67] (B) Det är mycket lättare att skriva för hand. I datorskärmen blandas bokstäverna ihop. Det kan hända t.ex. att jag börjar med fel bokstav.

[68] (C) På fritiden tycker jag om att syssla med datorn, men inte att göra skolarbete med den.

[69] (D) Datorarbete är mer meningsfullt för mig, och också snabbare. Det förekommer också mindre fel.

[70] (E) Helst skriver jag för hand. Det går mycket snabbare.

[71] (F) Absolut för hand. Men vi har ingenting emot datorer.

7.5 Om hjälp

Personerna A och B hade inga svårigheter att be om hjälp. Person A anlidade också sin mamma:

[72] (A) Om man inte kan ett visst ord, så kan man bara fråga. Det är inget problem. Ibland frågar jag mamma eftersom hon också är student och kommer ihåg saker ganska bra.

[73] (B) Jag frågar hjälp från kompisar vid behov.

Så här svarade personerna C och D:

[74] (C) Mina kompisar är så duktiga på språk att de inte är intresserade av att göra något under lektionerna. Jag orkar inte fråga något från dem...

[75] (D) Man kan väl fråga om hjälp från kompisar men det måste vara ömsesidigt, alltså båda måste vara beredda för att gärna hjälpa varandra.

Personerna E och F hade en stark känsla av att alla andra tänker att de är dumma på grund av deras problem. Detta kunde man se från deras svar också här:

[76] (E) Jag vågar inte fråga om hjälp.

[77] (F) Man är så rädd att de tänker att 'oj vad hon är dum som inte fattar den här enkla saken'.

7.5.1 Dyslexins beaktande och strategiundervisning

Följande exempel är informanternas skriftliga svar på frågorna som gällde deras önskemål om beaktande av dyslexi, samt hur problemet redan har tagits hänsyn till i gymnasiet (se bilaga 2). Önskemål och möjliga erfarenheter om strategiundervisning granskas med följande exempel:

[78] (A) Det har inte tagits hänsyn till egentligen. Några gånger har det hänt att läraren inte frågat mig då hon har märkt att jag är osäker. Det skulle vara bra om läraren gav tips till oss gällande inläring. Också borde man förlåta sådana fel som beror på dyslexi och diskutera om de felen som eleven gör ofta.

[79] (B) I studentskrivningarna fick jag lättnad men inte annars. Läraren kunde åtminstone presentera olika inlärningsstilar, alltså hur man kan klara studierna med mindre besvär.

[80] (C) Man har inte tagit hänsyn till det, ett par gånger har läraren hoppat över mig när hon har frågat efter något. Visserligen vet jag inte om detta beror på min dyslexi... Det skulle vara bra om undervisning skedde litet långsammare, speciellt nya stycken och grammatik. Det är stressande om man får dåligt vitsord i provet och läraren ger negativ återkoppling även om hon visste om dyslexin.

[81] (D) Hittills på inget sätt. Hoppas att man före studentskrivningarna tar hänsyn till problemet, eller redan nästa höst.

[82] (E) Min dyslexi har inte tagits hänsyn till. Jag längtar efter mer uppmuntran och jämlikhet. Alla elever borde tas hänsyn till rättvist.

[83] (F) På inget sätt. Läraren borde åtminstone ta reda på vad dyslexi är för något och sedan ge återkoppling och uppmuntra mer. Man kunde också fundera på passande arbetssätt för eleven. Och sedan får man inte döma genast!

7.6 Om sekundära problem

Slutligen är det dags att granska sekundära problem som alltid är närvarande om man har en inlärningssvårighet. I detta avsnitt samlar jag informanternas åsikter om dyslexi i deras liv utanför skolan. Dessa svar fick jag muntligt. Min fråga gällde andra människors inställning till dyslexi, men det blev diskussion också utanför denna fråga. Först kommentater från personerna A och B:

[84] (A) Jag tror att det är ett så vanligt problem nuförtiden. Därför har jag inga negativa erfarenheter. I själva verket har dyslexi förklarat många saker för mig fast den är bara lindrig.

[85] (B) Människor förstår inte dyslexin riktigt. De har troligen en fel bild om det här.

[86] (C) Ibland är jag mycket spänd eftersom alla andra lyckas så bra. Men det är inte frågan om ett sällsynt problem... Kanske människor förstår. Jag hade en äldre kompis som hade dyslexi och jag tänkte hon var ganska smart.

[87] (D) Människor har en fel uppfattning om dyslexi. De kanske tänker att det är ens eget fel.

[88] (E) Jag anser att människor i grund och botten vet vad dyslexi betyder. I alla fall vill jag att ingen får veta om mitt problem. Jag vill inte skilja mig från andra människor.

[89] (F) Det känns som att inte ens vår mamma förstår det här. Hon jämför oss med vår bror som har lindrigare dyslexi. Hon tänker att vi är dumma. När allt kommer omkring är man ensam med sitt problem egentligen. Man måste själv besluta om man vill klara trots att man har dyslexi och tänka på vad man kan göra inför det.

8 DISKUSSION

8.1 Informanternas inlärningsstilar och starka sidor

Trots bristande kunskaper om passande strategier, var informanterna i allmänhet mycket medvetna om sina inlärningsstilar, och den visuella och auditiva stilen var dominerande hos dessa personer. I avsnitt 2.5 talades det om dyslektikerns starka sidor enligt Moilanen (2002) och han sade att den visuella stilen ofta förekommer hos dyslektiker, samt kinestetisk stil. Den kinestetiska stilen syntes inte i dessa informanternas inlärningsstilar. Inga stora skillnader mellan olika dyslexityper fanns varken rörande inlärningsstilar eller starka sidor. Sammanfattat kunde man säga att alla var mest visuella inlärare. Denna slutsats kan dras på basis av t.ex. det att alla informanterna drog nytta av bilder, och person E även tecknade själv för att underlätta inlärningsprocessen (se [52]), och person F använde färger [48] vid ordinlärning. I viss mån använde de mind-maps och gjorde anteckningar, åtminstone vid ordinlärning, vilket också syftar på visuell stil. Ytterligare minnesregler synes vara nyttiga (se t.ex. [27]). Person E och F kunde inte själva nämna sina starka sidor, men på basis av hela intervjun kan man säga att det som är starkast är kreativitet och envishet: De hade bestämt sig för att bli studenter. Auditiv inlärningsstil tycks inte vara karaktäristiskt för dyslektiker, men min undersökning visade att det är överraskande ofta dyslektiker utnyttjar den auditiva sidan. Många läroböcker har en cd-skiva som bilaga, och person D fann den nyttig (se [44]). Han lyssnar på alla stycken inför provet. Detta svar tyder på en auditiv inlärningsstil. Det kom upp att man förstår vad man hör men kan inte skriva det. Detta anknyter sig till den svaga koncentrationsförmågan som dyslektiker vanligtvis har. Moilanen poängterar också att den muntliga produktionen oftast är stark hos dyslektiker, men min undersökning hade motsatta resultat. Dessa dyslektiker tyckte inte om att tala. De var medvetna om att alla kan höra deras fel och då avslöjas dyslexi. Speciellt personerna med svår dyslexi betonade hur besvärande det var att avslöja sin dumhet. I avsnitt 2.4 tas upp dyslexins symptom vilka läraren borde känna igen. Att undvika att tala var en av dem. I avsnitt 2.5 konstateras uttalssvårigheter vara vanliga hos dyslektiker. I detta sammanhang kan man säga, att ju svårare dyslexin var, desto svårare var det att tala högt (jämföra t.ex. exempel [16] och [32] med exempel [46]). Det fanns bara ett undantag (person D). Han hade haft chans att öva den muntliga sidan med en utbytesstudent och därmed fått positiva erfarenheter. I exempel [33] ser man tydligt att det faktiskt inte är något problem att använda rösten. Det kan förstås vara så att mina informanter kan tala, men att det är självförtroendet som påverkar här. Yttre faktorer, som klasskompisar

fungerar som hinder här. Person A sade, att hon kanske kunde tala bra, men svagt ordförråd står i vägen. Den första sak som förekommer i bild 1 på sidan 15, alltså ”läser fel” och dess konsekvenser stämde alltså i denna undersökning.

Det konstaterades i avsnitt 2.5 att dyslexi kan förekomma t.ex. bara i engelskan. Mina informanter hade svårigheter i alla språk, men det var tydligt engelskan som var svårast (se t.ex. [6]), men också modersmålet orsakade svårigheter (se [5] och [17]). Jag fick alltså helt annorlunda resultat här än vad projektet Opintiellä Pysyminen visade (avsnitt 2.5). Det som Moilanen konstaterade (se avsnitt 2.5) om kreativitet och spontant beteende hos dyslektiker stämmer för några informanter: dyslektikerna hade faktiskt kommit på egna sätt att öva språk (se t.ex. [52]). Dessa personer visste, att på grund av deras dyslexi måste de göra litet extra. Speciellt medvetna om detta var personerna med svår dyslexi. Det var gemensamt för alla att öva språk meningsfullt med hjälp av t.ex. TV eller böcker, eller genom sin hobby (se [58]). I allmänhet var det överraskande hur bra de kände till sina starka sidor. Till början trodde jag att det är något man måste läsa mellan raderna.

8.2 Om informanternas språkinläring

Om språkinläring i allmänhet hade alla informanterna likadana åsikter. De visste hur nyttigt det är att lära sig språk. De började på gymnasiet för att få bättre utbildning fast det var klart att det kan bli jobbigt. Motivationen var i allmänhet låg, men det var framtiden som motiverade några personer att fortsätta (se [9] och [14]) och det huvudsakliga syftet var bara att ta sig igenom kurser (se [12] och [15]). Intervjuerna visade att attityderna gentemot språk var negativa bara eftersom dyslexi komplicerar inläringen så mycket. Jag fick en totalbild att dessa dyslektiker visste om hurdana svårigheter de hade och vilka av dem som berodde på dyslexi. Informanternas dyslexi förekom inom språkets alla områdena (person D tyckte dock att hans muntliga produktion var stark). De symptom som dyslektiker vanligtvis har (betraktades i avsnitten 2.2.1, 2.2.2 och 2.4) uppkom mångsidigt: bokstäver utelämnas och blandas med varandra och speciellt engelskan är svår att skriva p.g.a. avvikande uttal. Ytterligare var det svårt att komma ihåg saker, och det tog mycket tid att göra läxor. På basis av denna undersökning kan man inte säga att olika dyslexityper har olika symptom, men tröghet i läsning var något som enbart personerna med medelsvår och svår dyslexi nämnde, vilket är logiskt: ju mer svårigheter, desto långsammare blir tolkningen av ord (se avsnitt 2.5).

Att indela dyslektiker enligt symptom i ortografiska eller fonologiska dyslektiker (se avsnitten 2.2.1 och 2.2.2) inte är ändamålsenligt. Jag anser att det också kan vara nästan omöjligt.

Det intressantaste fyndet rörande inlärningsstrategier var att informanterna faktiskt använde inlärningsstrategier som man kan finna från Oxfords kategorisering även om de inte visste vad en inlärningsstrategi är för något. De gjorde uppgifter enligt vissa scheman och specificerade dem ganska noggrant. Det är alltså ganska svårt att analysera om deras strategianvändning sker medvetet eller inte. Som sagt var de mycket medvetna om sina inlärningsstilar vilka visade sig vara mest visuella. I själva verket antar jag att efter intervjun var dessa dyslektiker åtminstone på något sätt medvetna hurdana inlärningsstrategier de har, så intervjuerna var nyttiga inte bara för mig och min undersökning, utan även för mina informanter. Personerna E och F med svår dyslexi hade tänkt efter om sin egen inlärningsstrategi och kommit på mångsidigare strategier än andra informanter, och därför kan de sägas vara på något sätt medvetna om sina strategier. Min hypotes var hållbar: personer med svår dyslexi hade faktiskt fungerande strategier och de hade klarat sig genom gymnasiet med hjälp av dem. Inga betydande skillnader mellan lindriga och medelsvåra dyslektiker fanns när det gäller strategianvändningens allsidighet.

8.2.1 Om inlärningsstrategier

I detta avsnitt tas de Oxfords strategier som informanterna använde upp. Först presenteras de direkta strategierna och sedan de indirekta. Enligt Oxford (se avsnitt 4.3.2) är de indirekta strategierna mer generella än de direkta, men det syntes inte i min undersökning eftersom jag medvetet koncentrerade mig i de mer konkreta strategierna i intervjuer för jag tänkte att de är viktigare ur dyslexins synpunkt.

Man kan inte säga att någon strategi var överlägsen jämfört med andra, men vissa strategier upprepades i olika dyslektikers svar. Dessa strategier var sådana som uppenbarligen är karaktäristiska i dyslexisammanhang. Ett bra exempel av detta var informanternas ofta återkommande användning av följande kompensationsstrategi: Alla informanterna utom person D undvek situationer där deras dyslexi kom till synes och detta hade förstås inverkan på klassaktivitet. Kompensationsstrategierna kom upp också på ett annat sätt i intervjuerna.

Personerna A, E, och F anpassade innehållet (här var det frågan om uppsatser) enligt sina individuella språkkunskaper. De strävade inte efter fina meningar utan försökte göra det som de kan så bra som möjligt (se t.ex. [49]). Det var logiskt att dessa kompensationsstrategier kom fram eftersom de används speciellt för att övervinna (här är det kanske bättre att säga undvika att avslöja) möjliga problem i tal och skrift. Man kan alltså inte säga att det är en positiv strategi om man undviker att tala p.g.a. inlärningssvårighet medan den andra ersättningkompensationsstrategin däremot var bra. Meningsfull gissning är en kompensationsstrategi som användes också men det fanns problem. Person A förklarade att hon inte vågar gissa eftersom t.ex. prepositioner blandas ihop mellan engelskan och svenskan (se [29]). Personerna C, E och F tyckte också att gissning inte alls är ett bra sätt för dem.

När man gissar genom att använda andra språk som hjälpmedel talar Oxford om en kognitiv strategi, och specifikare kontrastiv analys. Detta visade sig vara svårt och orsaken var tydligt dyslexi. Ju större problem man har med språkinläring, desto svårare kan det vara att göra slutledningar på basis av andra språk. Personerna B och D utnyttjade kunskaper om engelskan i svenskan. Person D hade även upptäckt att ord består av olika delar vilka man kan känna igen på basis av engelskan (se [42]). Orsaken till detta kunde igen vara positiva erfarenheter av engelskan, och därmed bättre språkkunskaper i det. Person D var inte rädd för att göra fel. Upprepning var en strategi som enbart personerna E och F tog upp (se [47] och [48]). För det första använder båda personer grundlig repetition, vars syfte är överinläring. Person E säger ju att lära sig utantill är hennes mål. Här går upprepning (kognitiv strategi) hand i hand med minnesstrategier, vilka i detta fall är användning av färger och att skriva ord upp. Att använda färger hör dessutom till kognitiva strategier, och Oxford klassificerar detta specifikare till hjälpmedel för gestaltning av struktur för input och output.

Att gestalta helheter kan vara svårt för dyslektiker, och det kom till synes i min undersökning: det var bara person B som försökte uppfatta styckets innehåll (se [24]). Några personer gjorde mind-maps när de planerade uppsats, och på så sätt gjorde det lättare att se helheten. Det här var den andra typen av kognitiv strategi som uppkom i informanternas svar. Om man granskar språkinläring hos dessa personer i allmänhet, kan man konstatera att de bara gör det som är obligatoriskt, inte någonting mer. Det är ju förståeligt med tanke på dyslexin. Dock fanns det ett undantag som också hör till kognitiva strategier: alla hade funnit meningsfulla sätt att öva språk på fritiden. Detta kan klassificeras också som metakognitiv strategi eftersom dessa personer sökte medvetet efter övningsomständigheter. Dessa övningsätt listade jag redan i

föregående avsnitt. När man tittar på en film kommer de två starka sidorna hos dessa dyslektiker fram: den visuella och den auditiva. Person D och E övade också läsförsåelse genom meningsfulla böcker. Det kan vara ett lämpligt sätt att öva med tanke på ordförrådet som oftast är den svaga punkten när det gäller dyslektiker (se avsnitt 2.5). Ordinlärning skedde i små delar, vilket enligt Oxford heter gruppering, och som hjälpmedel använde informanterna A, D, E och F pennan på olika sätt som i sin tur är en mekanisk strategi och hör till minnesstrategier.

Den tredje subkategorin i de direkta strategierna, nämligen minnesstrategierna, var också synbara i informanternas arbetsformer. Det var svårt att se gränsen mellan framhävningssätt som är en kognitiv strategi och mekaniska tekniker som är en minnesstrategi. Dessa dyslektiker använde framhävning genom att täcka över den andra sidan av ordlistan när de läste ord och använde mekaniska tekniker som stöd. Såsom det kom fram i kapitel 4, kan en strategi samtidigt hör till många olika klasser och punkterna [22], [47] och [48] är belysande exemplena på detta. Personerna A markerade de ord hon visste, och person D markerade de som är värda att lära in (se [35]). Person E skrev upp ord och person F använde även färger vid ordinlärning, som det redan har nämnts. Det fanns en dominerande strategi som alla dyslektikerna hade konstaterat nyttig, och den var användning av mentala bilder. De fann det vara till stor hjälp om det fanns bild bland text. Detta syftar på den visuella inlärningsstilen som var klart dominerande. En annan minnesstrategi, semantiska kartor (t.ex. mind-maps) använde informanterna bara när de planerade uppsats. Meningen med semantiska kartor är att eleven ser hur ord kopplas till varandra (se 4.3.1.1), och det är viktigt när eleven är en visuell inlärare. Några av informanterna, (B, E, och F) fann också minnesregler som 'konsukiepre' nyttiga. Personerna E och F hade även kommit på några egna regler, och [52] är ett bra exempel. I detta exempel är det vid sidan om mentala bilder frågan om användning av ljud som stödet för minnet: uttalet av 'röra sig' låter likadant med 'Rööri'. Den auditiva inlärningsstilen syntes i detta exempel. Jag skulle tolka den som en kombination av mekanisk teknik och användning av mental bild som alltså är båda minnesstrategier. Det är också frågan om analys av uttryck vilket hör till kognitiva strategier. Sammanfattat kunde man konstatera att de svårare dyslexifallen hade fört användning av mentala bilder även längre än andra.

Som sagt var de affektiva och sociala strategierna vilka hör till indirekta strategier som minoritet i denna avhandling. De affektiva strategierna kom upp i form av avkoppling. Informanterna läste, tittade på tv eller gick ut om de ville koppla av. Detta tog jag inte upp i

resultatdelen eftersom det inte är väsentligt ur denna avhandlingens synpunkt. Ett bra exempel på en social strategi kom däremot upp. Samarbete med en utbytesstudent hade haft en stor intryckt på person D och hans språkkunskaper. Han hade sett nyttan med främmande språk i praktiken genom samarbete med en infödd och besök i utlandet. När man är i kontakt med främmande kultur på det här sättet talar Oxford om utveckling av empati. Också personerna E och F samarbetade, men detta sade de inte direkt. Jag drog denna slutsats genom t.ex. det att de tillsammans hade kommit på vissa arbetsformer. Den tredje subkategorin i de indirekta strategierna är metakognitiva strategier vilka däremot förekom i informanternas svar oftare. Den optimala inlärningsmiljön för dessa dyslektiker var tystnad. Det enda undantagsfallet var person C som sade att den absoluta tystnaden inte var idealt för henne. En metakognitiv strategi kom upp i sambandet med kognitiva strategierna, alltså dyslektiker sökte efter möjligheter att öva. De hade organiserat studierna så att de tog en språkkurs per period för att kunna koncentrera sig fullständigt åt en kurs åt gången. Ytterligare hade de organiserat övning inför prov noggrant (se [54]). Inlärandets centralisering och organisering, vilka hör till metakognitiva strategier var någonting som däremot inte visade sig med lindriga eller medelsvåra fall. Självbedömning hör också till metakognitiva strategier, och om det hade informanterna ingenting speciellt att säga, och därför har jag inga exempel på det i resultatdelen. Några konstaterade dock att de inte förstår vad som är nyttan med dem. Antagligen är många andra eleverna också av samma åsikt, och av detta kan man sluta sig till att lärarna borde belysa varför man gör självbedömning i skolan.

8.3 Hurdan uppgift är bra för en dyslektiker?

Informanternas kriterium för en bra uppgift i allmänhet var tydlighet. Personerna A och B karaktäriserade bra uppgifter inte på basis av felen och de även tyckte om att skriva meningar. Vidare fick några typer av uppgifter kritik. Person B tyckte att korsord är dumma för de är så lätta, alltså man lär sig ingenting och för person A var det viktigt att man vet vad som är meningen med uppgiften. Hon sade att understrykningar är bra eftersom man får veta vad som är centralt i stycket. Detta kom upp redan tidigare hos person D (se [35]), när han berättade att han funderar på vilka ord är viktigaste. För en dyslektiker är det av stor nytta om de vet det som är centralt och kan rikta in sin koncentration på det. Person A tillade dock att hon inte alltid förstår varför någon mening stryks under. Läraren borde alltid klargöra varför man

stryker under vissa punkter. Min undersökning visade, att de svåra dyslexifallen hade större svårigheter att koncentrera sig i klassrummet än de medelsvåra och lindriga fallen.

Jag tror att övningar med luckor, förutsatt att det finns någon angiven ledtråd, var en populär uppgift enligt dyslektikerna eftersom den inte är för lätt, men med hjälp av ledtrådar kan man komma på rätta svar. Detta kan eventuellt syfta på användning av kompensationsstrategi i vilken man drar nytta av lingvistiska ledtrådar (se 4.3.1.3). Ett sammanfallande drag var också att en bra uppgift är meningsfull. Därtill vann sådana enkla uppgifter som rätt/fel -påståenden och ordsammansättningar anslutning. Nuförtiden är datorer med också i skolarbete, och jag ville ta reda på och det var en passande arbetsform för dessa dyslektiker. Enligt Hintikka & Strandén (1998) drar elever med inlärningssvårigheter mest nytta av datorer. Min undersökning visade något annat. Sammanfattat kan man säga att alla utom person D hellre skrev för hand än med dator. När det är frågan om dyslektiker, är skrivandet oftast långsamt i alla fall. Dessa informanter sade att det är ännu långsammare med datorn. Person D sysslade med datorn ganska mycket på fritiden, och det kan vara orsaken till ett avvikande svar. På grund av hans starka muntliga kunskaper var han inte så rädd för möjliga felen, vilket kanske har något att göra med det här också. Kanske med noggrant planerade program kunde man få positivare resultat. Man borde t.ex. anpassa det som man gör med datorer till dyslektikernas starka sidor och inlärningsstil.

8.4 Brist på hjälp och strategiundervisning

En enkel strategi är att fråga om hjälp, men för dyslektiker är det inte självklart. När man ber om hjälp eller samarbeta, är det i själva verket frågan om sociala strategier. Beroende bevisligen på dyslexins gravhet, var det ganska lätt för personerna A och B att fråga om hjälp. Det förekom samma fenomen här som med klassaktivitet, men nu framhävde svaren hos personerna med svår dyslexi. De sade att de inte orkar be om hjälp (se [76] och [77]). För person D var det däremot viktigt att samarbete var ömsesidigt. Person C tänkte att hennes kompisar är mycket bättre än henne och därför frågar hon inte gärna om hjälp. Dålig självkänsla syntes i detta svar. Som det kom fram i exempel [32], är hon inte aktiv i klassrummet. I allmänhet speglade hennes svar att hon är blyg. På grund av blyghet kan det vara ännu svårare för läraren att känna igen dyslexin. I avsnitt 2.6 framkom att språkliga svårigheter kan orsaka andra svårigheter, och både blyghet och dålig självkänsla kan vara

sådana andra svårigheter. Det nämndes också att det är vanligt att ungdomar jämför sig med varandra, och det skulle vara bra om dyslektikern inte skiljde sig från mängden. I samband med resultat om sekundära problem sade person E att hon inte vill skilja sig från andra människor, alltså detta tycks vara viktigt för dyslektiker.

Redan i början av varje intervju kom det upp att informanterna inte visste vad en inlärningsstrategi är för något, även om alla personer använde någon strategi, vissa specifika och mångsidigare än andra. Med andra ord hade strategierna inte presenterats för dem. Från informanternas skriftliga svar läste jag att de inte hade fått tillräckligt (eller inte alls) stöd. Det enda sättet på vilket deras dyslexi hade tagits hänsyn till, var lindring i studentskrivningar och några gånger hade läraren 'hoppat över' dyslektikern när hon förhörde läxor. I detta sammanhang blev det lite diskussion om informanternas åsikter om specialundervisning: Personerna A, B och D tyckte att det inte finns någon anledning för det. Person C sade att hon inte var så särskilt motiverad att gå hos speciallärare. Personerna E och F hade tagit emot hjälp från speciallärare och tänkte det hade varit till stor nytta. De tillade att besök hos specialläraren ses som någon slags svaghet, och kanske därför är det dock inte lätt för alla att gå dit. Utöver bristande strategiundervisning hade dessa dyslektiker inte fått någon hjälp i allmänhet rörande dyslexi om man inte inkluderar möjlighet för specialundervisning. Med andra ord hade de inte fått hjälp från lärarna eller personer utanför skolan. I exempel [81] säger person D att han faktiskt hoppfull med saken.

Trots allt visste mina informanter ganska detaljerat hurdan hjälp de skulle behöva, och i detta sammanhang fanns det inga anmärkningsvärda skillnader mellan olika dyslexityper. Personerna A och B önskade tips om hur man underlättar studier genom inlärningsstrategier, och enligt person F borde det diskuteras om passande 'inläringstaktik' (se [83]) med läraren. Från svaren kan man läsa ut att läraren borde ta reda på mer om dyslexi för att kunna se vilka fel beror på det. I exempel [80] uppkom det önskemål att läraren borde gå igenom saker långsammare. Dyslektiker behöver mer tid än andra elever. Som sagt kom det upp att dyslektikerna inte vill skilja sig från mängden, och också exempel [82] syftar på det. Där poängterar person E att läraren borde vara jämlik mot sina elever. Dyslektikerna borde behandlas som vanliga elever med speciella behov.

8.5 Dyslexi utanför klassrummet

När jag började skriva denna avhandling trodde jag inte att dyslexins inverkan på den psykiska sidan kan vara så stor. Under skrivprocessen har mina tankar ändrats. Inga allvarliga konsekvenser (såsom aggressivitet eller depression) märkte jag hos dessa dyslektiker, men inverkan på självkänslan var däremot synbara. Om man granskar de sakerna som betraktades i avsnitt 2.6 i ljuset av informanternas svar på sekundära problem, kan man se likheter. Det kom redan upp i avsnitt ovan sekundära problem hos person C. Jag tolkade alltså att hennes dyslexi kan ha orsakat blyghet och dålig självbild. Intervjuerna visade också att personerna C och E inte ville skilja sig från mängden.

I samma avsnitt talas det om föräldrarnas roll. Personerna E och F kritiserade sin mamma som jämförde flickorna med deras bror som har lindrigare dyslexi. I detta fall fick dyslektikerna inte stöd hemma, och de hade en stark känsla att människor stämplar dem som dumma på grund av dyslexi. Efter att ha kämpat så mycket med problemet, hade flickorna insett att när allt kommer omkring, beror allt på en själv (se [89]). Deras inläring var mycket självständigt jämfört med de andra informanterna. Flickorna har alltid haft varandra som stöd och kanske det har också spelat en stor roll i deras kamp mot dyslexi. Jag tror att dessa flickor var på sätt och vis ett undantagsfall. Trots alla svårigheter hade de inte förlorat sin motivation, utan de ville visa för alla som inte trodde på dem att de kommer att klara sig. Det var också person D (se [14]) som hade densamma källan för motivationen.

Fast de sekundära problemen visade sig vara på något sätt mer tydliga hos de svåra dyslexifallen, hade andra informanter ganska likadana åsikter när det gäller andra människors inställningar mot saken. Hälften av informanterna sade att troligen visste människorna vad är det frågan om med dyslexi, och den andra hälften tyckte att människorna har för grov uppfattning om det i allmänhet. Person D tog upp att människor kanske tror att dyslexi är ens eget fel. Trots att dyslexi orskade sekundära problem på person C, konstaterade hon att problemet är så vanligt i dag att troligen människor inte undrar över det. Hon kände till en person som hade dyslexi och tänkte denne var intelligent ändå, så kanske den här har påverkan till hennes svar (se [86]). Dyslektikernas svar visade att vid sidan om startegiundervisning finns det behovet också för annat slags stöd, och hemmet har ett stort ansvar för det. Det skulle hjälpa mycket om man kunde ändra människornas uppfattningar om

inlärningssvårigheter i allmänhet. Det är faktiskt inte samma sak att t.ex. vara lat som att vara dyslektiker.

9 SLUTORD

Syftet med denna pro gradu-avhandling var att ta reda på hurdana inlärningsstrategier mina sex informanter, gymnasister med olika slags dyslexi, använder. Informanterna hade ganska mycket att säga och de förhöll sig öppet i intervjuerna. Därför kunde jag även ha frågat något mer. Å andra sidan fick jag svaren på mina forskningsproblem, alltså materialet var tillräckligt. Om mitt val att använda Oxfords taxonomi i detta sammanhang måste jag säga att den fungerade bra. Jag lyckades bra att finna vilket strategi som det var frågan om i informanternas svar tack vare Oxfords tydliga förklaringar om strategier. Det var bara några få exempel som krävde litet mer fundering. Vissa strategier som eleverna använde hörde samtidigt även till flera olika kategorier.

Den huvudsakliga frågan var, om informanterna använder Oxfords strategier, och det gjorde de. Speciellt användning av bild som stöd för minnet är en minnesstrategi, visade sig vara till stor nytta. Strategier vid ordinläring var också synbara, och bilder syntes ha en väsentlig roll också i den. Den visuella inlärningsstilen syntes vara dominerande hos dessa dyslektiker, och också den auditiva stilen var framträdande. Informanterna var inte särskilt medvetna om deras egen strategianvändning, även om de svåra dyslexifallen var på något sätt mer medvetna än de övriga. Men de starka sidorna, visuella och auditiva inlärningsstilar, kunde de alla nämna genast. Alla hade också kunnit på meningsfulla sätt att öva språk, t.ex. genom media. Sådan här kreativitet syntes speciellt hos personerna med svår dyslexi, som hade kommit på egna strategier. Däremot var den muntliga produktionen obehagligt beroende huvudsakligen på det svaga ordförrådet. Rädslan för att göra dumma fel var alltid med. Detta konstaterade alla informanter utom person D som hade fått positiva erfarenheter om främmande språk genom en infödd talare.

Inga stora skillnader mellan elever med lindrig dyslexi och elever med medelsvår fanns, men skillnader mellan dem (lindriga och medelsvåra) och de svåra dyslexifallen var betydliga. Detta syntes både i sekundära problem och användning av inlärningsstrategier: de kände sig dumma på grund av deras svaghet, och som strategianvändare var de mer avancerade än andra informanter. Sammanfattat kan man säga, att alla informanterna önskade att de behandlades jämlikt, liksom alla andra människor i klassrummet men också utanför det.

Av allt att döma var dessa dyslektiker mycket medvetna om sina problem och hur det påverkar deras liv i allmänhet. Trots att de har dyslexi, och inställningarna mot språkinläring var negativa, var det inget hinder för framtidsplaner, alltså man kan inte säga att de hade gett upp. Av detta kan man dra slutsatsen att man även med svår dyslexi, kan klara gymnasiet. Det som är centralt, är att både lärare och föräldrar fick mer information om dyslexi som är ett vanligt problem i dagens skolvärld. Ingen får tänka att dyslexi på något sätt är människans eget fel eller jämställa inlärningssvårigheter med dumhet. Dessa informanternas dyslexi hade inte tagits hänsyn till av lärarna. Jag fick veta att behovet för strategiundervisningen hos dessa dyslektiker var stor, och de längtade efter stöd från läraren, och några tips som kunde underlätta inläringen, med andra ord strategiundervisning. Enligt denna undersökning är en bra uppgift för en dyslektiker tydlig, men ger tillräckligt med utmaning. När man tänker på den visuella inlärningsstilen som var dominerande hos dessa personer, borde man utnyttja bilder och semantiska kartor, såsom mind-maps, i undervisningen.

Efter att ha gjort denna undersökning blev jag ännu mer intresserad av i synnerhet svåra dyslexifall och deras inläring. I framtiden skulle det vara intressant att läsa liknande undersökningar inom området. Den största nyttan med denna avhandling är att på basis av resultat, är det möjligt att göra förbättringar i undervisning. Intervjuer som faktainsamlingsmetod var det bästa möjliga sätt att närma sig ämnet. Dessa intervjuer kan sägas ha varit nyttiga för dessa dyslektiker, eftersom de fick en djupare insikt om deras strategianvändning. Ytterligare fick alla informanterna fundera på deras egen inläring, så de blev mer medvetna också om den. Flickorna med svår dyslexi var glada att de hade chansen att diskutera problemet, och det som var även viktigare, att någon lyssnade på dem. Genom denna undersökning fick jag mycket information om denna vanliga inlärningssvårighet, och mina färdigheter att ta hänsyn till dyslektiska elever som språklärare är nu bättre. Med rätta inlärningsstrategier är det möjligt att klara språkkurser i gymnasiet även om man har svår dyslexi.

LITTERATUR

- Ahonen, T. & Aro, T. (1999). *Oppimisvaikeudet. Kuntoutus ja opetus yksilöllisen kehityksen tukena*. Juva: Atena kustannus.
- Ahonen, T., Aro, M., Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J. (2006) *Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille: käsikirja*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Aro, M., Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J. (2004). *Lukivaikeuksien seurantamenetelmä nuorille ja aikuisille*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M., Lyytinen, H. (2000). *Aivot ja oppiminen: Kliinistä lasten neuropsykologiaa*. 2 uppl. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ahonen, T., Korhonen, T., Riita, T., Korkman, M., Lyytinen, H. (2005). *Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma*. 2-3 uppl. Juva: WSOY.
- Ahonen, T. & Siiskonen, T. (2004). *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. 3 omarbetade uppl. Juva: WSOY.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2005). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet: teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Aro, T. & Siiskonen, T. (2007). *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: WSOY.
- Council of Europe (2003). *Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Cohen, A. (1991). *Strategies in second language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3 uppl. Jyväskylä: Gummerus.
- Eurooppalainen viitekehys (2003). *Kielen oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen Eurooppalainen viitekehys*. Helsinki: WSOY.
- Hintikka, A-M. & Strandén, K. (1998). *Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi: näin autat lukivaikeuksista*. Helsinki: Opetushallitus & Edita
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. 6 omarbetade uppl.

Helsinki: Tammi.

Jensen, T. (1994). *Inlärningsstrategier hos gymnasieelever*. Malmö: Lärarhögskolan.

Jordan, D. R. (1972). *Dyslexia in the classroom*. Ohio: Charles E. Merrill publishing company.

Kantelinen, R. & Keränen, S. (2004).

Annatko nälkäiselle kalan vai opetatko hänet onkimaan? Oppimisstrategiat vieraan kielen opiskelun työkaluina peruskoulussa ja lukiossa.

Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Nro. 38. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kauppila, Reijo A. (2004). *Opi ja opeta tehokkaasti: psyykkinen valmennus oppimisen tukena*. 2 uppl. Juva: WS Bookwell Oy

Larsen, J. P., Høien T., Lundberg, I., Odegaard H. (1990) *MRI evaluation of the size and symmetry of the planum temporal in adolescents with developmental dyslexia. Brain and language 289–301*. Norway: Academic press.

Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Muittari, V. (2005) Föreläsning i psykolingvistik. Institutionen för språk, Jyväskylän universitet.

Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. 1–2 uppl. Vammala: Tammi

O'Malley, J. M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Opetushallitus. (2001). *Kaikki kieliä oppimaan: Opetusmenetelmiä ammatilliseen Kieltenopetukseen*. (artikkeli: Liisa Metsola: *kielten opiskelu toisen asteen ammatillisessa erityisopetuksessa*)

Moniste 6/2001. Helsinki: Opetushallitus

Opetushallitus. (2000). *Kielenoppijan opiskelutaitoja kehittämässä*. Kehittyvä koulutus 7/2000. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Oxford, Rebecca L, (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house publishers.

Reason, R. & Boote, R. (1987). *Learning difficulties in reading and writing: a teachers manual*. Berkshire: NFER-NELSON publishing company Ltd.

Richardson, U. (1998). *Familiar dyslexia and sound duration in the quantity distinctions of Finnish infants and adults*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. 2 uppl. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*.
Rauma: Kirjayhtymä Oy.
- Takala, M. & Kontu, E. (2006). *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino

Elektroniska källor:

- Inet 1: Lundberg, I. *Ett sätt att närma sig: en definition av dyslexi*. Artikel ur Svenska dyslexiföreningens och Svenska dyslexistiftelsens tidskrift *Dyslexi -aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* 2/1998. Tillgänglig <http://www.ki.se/dyslexi/pdf/ett-satt-att.pdf>, 3.4. 2008 kl. 18.49
- Inet 2: luotsiasema.kpedu.fi/materiaali/ammattiaoppimaan/orientaatiokurssi/oppimisvaikeudet.ppt, 9.4.2008 kl. 9.37
- Inet 3: <http://www.dyslexi.info/dyslexi.html>, 6.4. 2008 kl. 15.01
- Inet 4: www.fg.lund.se/amnen/special/dyslex.htm, 3.4 2008 kl. 17.20
- Inet 5: <http://www.ki.se/dyslexi/faq.html>, 6.4. 2008 kl. 16.19
- Inet 6: http://www.lukineuvola.fi/tietopankki/mitaonlukivaikeus_html, 2.12.2008 kl. 13.26
- Inet 7: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/motiivi.htm>, 7.4. 2008 kl. 14.43
- Inet 8: <http://www.oph.fi/svenska/SubPage.asp?path=446,17641,17647>, 17.3.2009 kl. 18.02

BILAGOR

Bilaga 1: Teman för intervjuerna

Teema 1: Kieltenopiskelu
lukiossa

Teema 2: Oppimisstrategiat ja
-tyylit

Teema 3: Parhaat tehtävät

Teema 4: Työskentely luokassa

Teema 5: Vapaa-aika

Teema 6: Apu

Teema 7: Sekundääriset ongelmat

Bilaga 2: Frågor på vilka informanterna svarade skriftligt

1. Millä tavalla lukihäiriösi on otettu huomioon lukion aikana?
2. Millä tavoin toivoisit kieltenopettajien ottavan lukihäiriöiset oppilaat huomioon?