

SVENSKLÄRARE OCH ELEVERNAS DYSLEXI

Heidi Laitinen

Pro gradu -avhandling i svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2010

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Kielten laitos
Tekijä – Author Heidi Laitinen	
Työn nimi – Title Svensklärare och elevernas dyslexi	
Oppiaine – Subject ruotsin kieli	Työn laji – Level pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 18.02.2010	Sivumäärä – Number of pages 46+4
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tässä tutkielmassa tutkitaan ruotsinopettajien valmiuksia kohdata oppilaita, joilla on dysleksia. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan opettajankoulutuksen mahdollisia vaikutuksia tähän valmiuteen. Tutkielmassa käytetään sekä kvantitatiivisia, että kvalitatiivisia metodeja. Aineistonkeruu suoritettiin kyselylomakkeilla, jotka sisälsivät sekä strukturoituja-, että avoimia kysymyksiä. Strukturoidut kysymykset käsiteltiin kvantitatiivisesti ja avoimet kysymykset kvalitatiivisesti.</p> <p>Kyselyyn osallistui yhteensä 17 vastaajaa. Vastaajat koostuivat opettajista, jotka ovat suorittaneet opettajankoulutuksen auskultoinnin vuosien 1972-2005 välillä. Tulokset osoittivat, että suurimmalla osalla opettajista oli kokemuksia dyslektikoista, muttei, omasta mielestään, tarpeeksi tietoa kyseisestä oppimisvaikeudesta. Enemmistö opettajista koki, etteivät he saaneet tarpeeksi tietoa dysleksiasta opettajankoulutuksensa aikana. Etenkin käytännön tiedon puuttuminen koettiin hankalana.</p> <p>Suurin osa opettajista kokee oppimisvaikeuksiin liittyvän tiedon lisäämisen nykyisessä opettajankoulutuksessa tärkeänä. Opettajista enemmistö kertoo kokemuksensa dyslektikoista olevan positiivisia, eikä oppilailla suurimmaksi osaksi ole ilmennyt suurempia vaikeuksia luokassa. Vähemmistö opettajista kuitenkin kertoo kokeneensa, etteivät he aina ole kyenneet olemaan oppilaan tukena tarpeeksi, sillä tietoa dysleksiasta ei ole tarpeeksi.</p> <p>Vastausten perusteella kouluista löytyy monipuolisia tukitoimintoja, joihin kuuluvat mm. erityisopetus, osa-aikainen tukiovetus, sekä koulunkäyntiavustajat, jotka avustavat sekä luokassa, että oppilaiden koetilanteissa. Kysyttäessä tietolähteistä, joita opettajat ovat käyttäneet hankkiakseen tietoa dysleksiasta, nousevat esiin pääasiassa itseopiskelu, jatkokoulutus, sekä kollegiaalinen tuki ja tuttujen ihmisten neuvot.</p>	
Asiasanat – Keywords Dysleksia, luku- ja kirjoitusvaikeudet, opettajankoulutus, yläkoulu	
Säilytyspaikka – Depository Aallon kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1 INLEDNING.....	3
2 GENERELLT OM DYSLEXI	5
2.1 Att definiera dyslexi	5
2.2 Vad skiljer åt dyslexi och läs- och skrivsvårigheter?.....	8
2.3 Att diagnostisera dyslexi	8
2.4 Att kategorisera dyslexi.....	10
2.5 Om hur dyslexin yttrar sig.....	11
2.6 Frekvens och könsskillnader	13
2.7. Dyslexi och ärftlighet	15
3 LÄRARUTBILDNING OCH DYSLEXI	16
3.1 Lärarytterns historia i Finland	16
3.2 Lärarens roll och dyslexi	16
3.3 Läraryttern idag	19
3.4 Kritik av läraryttern	21
3.5 Lärare som utvecklar av sin profession	21
4 MATERIAL OCH METOD.....	23
4.1 Generella drag för en kvantitativ forskning	23
4.2. Generella drag för en kvalitativ forskning	23
4.3 Insamling av materialet	24
5 ANALYS AV MATERIALET	27
5.1 Strukturella frågor och den kvantitativa analysen.....	27
5.2 Generella drag bland de kvantitativa resultaten	33
5.3 Öppna frågor och den kvalitativa analysen	34
5.4 Generella drag bland de kvalitativa resultaten	44
6 SAMMANFATTNING	46
LITTERATUR	47
BILAGOR	50

1 INLEDNING

Under de senaste åren har det i media varit mycket tal om lärare och deras förutsättningar att möta elever med inlärningssvårigheter. Det har också talats om lärarutbildningen och dess inverkan på lärares kunskaper. Självt hade jag min auskultering under läsåret 2008-2009 och jag anser att det i Finland finns ett väldigt bra och mångsidigt lärarutbildningssystem. Trots det tycker jag också att det borde finnas mera information om olika inlärningssvårigheter i lärarutbildningen. Speciellt för språklärare är det viktigt att veta mera om läs- och skrivsvårigheter och eventuellt om dyslexi på för hand, innan man möter dyslektiker i sin klass.

Dyslexin intresserar mig mycket för jag antar att den kan påverka främmandespråksinlärningen stort och som lärare vill jag veta hur jag kan underlätta inlärningen för dem som har dyslexi. Jag vill påpeka att min mening inte är att kritisera lärarutbildningen eller att påstå att dyslexin är något som påverkar lärare negativt.

Självt har jag haft svårigheter med att läsa för jag har dålig synförmåga i mitt vänstra öga som är nästan blint. För mig har läsningen alltid varit en svår process och jag orkar inte läsa länge på en gång. Därför har jag en uppfattning om hur det egentligen känns när man har motivation att lära sig men ändå har svårigheter att läsa. Det är en orsak till varför jag ville skriva min pro gradu avhandling om detta ämne.

I denna avhandling ska jag kartlägga hurdana förutsättningar svensklärare har att möta och undervisa dyslektiker på högstadiet i mellersta Finland och jag ska också analysera hur stor roll lärarutbildningen spelar här. Först ska jag i kapitlet 2 definiera uttrycket dyslexi och läs- och skrivsvårigheter och ska jag ge läsare generell information om dyslexi, t.ex. hur den diagnostiseras och hur den yttrar sig, ytterligare ska jag förklara dyslexins fysiologiska bakgrund i kapitel 2.

I kapitel 3 ska jag ge information om lärarutbildningen och lärarens roll i klassen där det finns dyslektiker. I kapitel 4 ska jag berätta om metoder och material som jag använt. I kapitel 5 ska jag presentera resultaten som jag fått med hjälp av frågeformuläret och i kapitel 6 ska jag presentera själva analysen och resultaten. I kapitel 7 ska jag göra en sammanfattning av min

avhandling. I slutet av denna avhandling kan läsare hitta bilagorna med bl.a. frågeformuläret som jag skickat till svensklärare i mellersta Finland.

Jag antar att alla svensklärare har haft elever med läs- och skrivsvårigheter i sina grupper, men att de haft dyslektiker är inte säkert, för diagnosen är svår att göra. Jag antar också att många lärare inte har haft tillräckligt med information om dyslexin efter att ha gjort sin auskultering. Vidare antar jag så att lärare har fått mest information om dyslexi genom självstudier eller genom media. Det är möjligt att de flesta lärare tycker att lärarutbildningen borde ge bättre förutsättningar för svensklärare att möta och lära dyslektiker.

2 GENERELLT OM DYSLEXI

I det här kapitlet ska jag behandla några generella drag om dyslexi. Först ska jag definiera begreppet dyslexi med hjälp av litteratur och rådande teorier om dyslexi. Därutöver ska jag bl.a. presentera olika sätt att kategorisera dyslexi samt hur dyslexi diagnostiseras nuförtiden. Vidare kommer jag att presentera olika sätt på vilka dyslexi yttrar sig. Sist i detta kapitel ska jag diskutera dyslexins frekvens och könsskillnader och ärftlighet.

2.1 Att definiera dyslexi

Bonniers stora lexikon (1985) definierar begreppet *dyslexi* på följande sätt: ”dyslexi [av grek. dys-, dålig, och lexis, ord], läs- och skrivsvårigheter.” Ordet dyslexi är ett internationellt uttryck för svårartade och långvariga läs- och skrivsvårigheter. I svenskan används uttrycket *specifika läs- och skrivsvårigheter* synonymt med dyslexi. (Stadler 1994, 9.) Förr i tiden användes begreppet *ordblindhet* som lanserades av den tyske läkaren A. Kussmaul 1877. Begreppet är missvisande när man pratar om dyslexi som inte uppkommer av nedsatt synförmåga. Uttrycket ordblindhet används inte längre i modern litteratur om dyslexi. (Stadler 1994, 10-11.)

Begreppet *dyslexi* användes första gången år 1887 av en tysk ögonläkare Berlin. Berlin använde ordet dyslexi i betydelsen *förvärvad dyslexi* dvs. dyslexi hos tidigare läskunniga vuxna personer vilken har uppstått som en följd av en hjärnskada. Morgan var den förste som beskrev dyslexi hos barn men då användes fortfarande begreppet *ordblindhet*. (Arai 2002, 97.)

Det finns inte en enhällig definition på dyslexi men det finns dock många gemensamma drag som forskare använder då de definierar dyslexi. Enligt Stadler (1994, 9) har dyslektiker till synes oförklarliga svårigheter med skriftspråket, dvs. att göra en koppling mellan det talade språket och de skrivna symbolerna, bokstäverna och orden.

Förr i tiden rådte den så kallade diskrepansdefinitionen om dyslexi. Enligt denna definition kan man tala om dyslexi enbart då det finns en klar avvikelse mellan personens läskunnighet

och intelligensnivå. Nuförtiden vet man att dyslexi förekommer på alla intelligensnivåer. (Häggström 2003, 239.)

Dyslexi kommer till uttryck på olika sätt och i olika grad, dvs. från lätta former av bokstavsförväxling till nästan oöverkomliga svårigheter att läsa och skriva. (Stadler 1994, 10). Häggström (2003, 239) för sin del beskriver dyslexi som problem med ordavkodningen, dvs. att hantera språkets minsta byggstenar, fonemen. Enligt Häggström (2003, 239) har dessa svårigheter något att göra med neurologiska avvikelser, som utvecklats redan under fosterstadiet.

Det finns två olika kanaler i läsning. Den första kanalen är den ortografiska kanalen, med vilken man löser ordens betydelse i skriften. Den ortografiska kanalen innebär alltså en kunnighet att igenkänna hela ordet eller olika delarna av ordet. Den andra kanalen är den fonologiska kanalen, som innebär t.ex. opererandet med olika fonem och uppfattning av ordets uttal. Språkmedvetenhet dvs. till exempel att kunna dela in orden i stavelser och att dela in stavelser i fonem, spelar alltså en viktig roll i flytande läsning. (Ahonen & Lyytinen 2001, 17-18.)

Ett viktigt drag när man definierar dyslexi är språkliga kunskaper, m.a.o. förmågan att behandla språk, inte bara som kommunikationsmedel utan också som form, man måste t.ex. inse att ordets form och dess betydelse är två olika saker. En viktig underart är ljudmedvetenhet, förmågan att diskriminera ljud ur det uttalade ordet. (t.ex. Niemi, Poskiparta och Lindeman 1993, 8-9.) Om eleven har svårigheter att förstå kopplingen mellan ljud och symbol, att dela in ord i de enskilda ljuden i rätt ordning, att foga samman ljud till ord märks detta i läsprocessen och det blir svårt för eleven att avkoda de skrivna orden och omvänt i skrivprocessen har eleven svårigheter att omsätta ljud till text. (Häger-Nylund 1998, 79.)

Dyslexi har alltså mycket att göra med *fonetisk diskrimination*. Att särskilja vissa av de enskilda språkljuden är svårt, till exempel förväxlingen mellan tonande och tonlösa fonem: b-p, d-t och g-k orsakar svårigheter för dyslektiker (Häggström 2003, 243). Dyslexi kan också innebära mer än bara lässvårigheter, t.ex. störning i utvecklingen både av det talade och också det skrivna språket (Häggström 2003, 242).

Enligt Høien & Lundberg (1999) är dyslexi en störning i vissa språkliga funktioner som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer vid kodning av språket. Denna störning yttrar sig genom svårigheter i t.ex. att segmentera ett ord i fonem eller omvänt, att göra en syntes. Här handlar det om att kunna avgöra vilket ord det är som delats upp i fonem: n-ä-s-a *näsa*. Dyslexi innebär också svårigheter att avgöra vilka ord som börjar på samma ljud, t.ex. ljudet *k*. (Häggström 2003, 240.)

Dyslektiker har brister i det fonologiska systemet och därför är det möjligt att många dyslektiker har också svårt att uppfatta och ta till sig flera instruktioner på en gång. Ytterligare kan det vara tungt för dyslektiker att ta emot och bearbeta snabba flöden av information. Dessa svårigheter med det fonologiska systemet kan tolkas fel av lärare som kan uppfatta sina elever som okoncentrerade och t.o.m. lite obegåvade, även om det bara är fråga om ett symptom. Därför är det viktigt att lärare har tillräckligt information om dyslexi och dess symptom. (Häggström 2003, 242-243.)

Jag anser att blivande språklärare borde ges mera information om dyslexi och svårigheter som dyslexin innebär redan i lärarutbildningen för att undvika missförstånd mellan lärare och elever i skolan och ytterligare att garantera individuellt passande och differentierad undervisning. Elever med dyslexi, speciellt med fonologiska svårigheter, får lägga ner mycket mer tid än sina kompisar i skolan på att tillägna sig en acceptabel läsfärdighet (Häggström 2003, 241). Speciellt svårt för elever som har fonologiska svårigheter är att lära sig främmande språk, vars fonemsystem avviker från modersmålets fonemsystem. (Siiskonen, Aro Och Holopainen 2004,79).

Trots stora svårigheter med ordavkodningen kan en person ha bra läsförståelse. Det finns också många kompensatoriska hjälpmedel för dyslektiker, t.ex. stavningsprogram på dator och man kan också diktera texter som skrivs ut. (Häggström 2003, 240-241.) Ytterligare finns det de så kallade *lättlästa böcker* (selkokirjat) där ordförrådet och satsstrukturen har förenklats men innehållet har bevarats samma som i originaltexten. (Moilanen 2008, 133.)

2.2 Vad skiljer åt dyslexi och läs- och skrivsvårigheter?

Ibland anser man att dyslexi används som synonym för läs- och skrivsvårigheter men egentligen finns det en klar skillnad mellan dem. Huvuddraget i dyslexi är att det finns betydande brister i utveckling av läskunnighet trots att det inte kan förklaras med intelligensålder, dålig synförmåga eller av otillräcklig skolundervisning. Bristerna framstår vid läsförståelse, identifiering av ord, muntlig läskunnighet och uppgifter som förutsätter läsning, eller vid alla ovannämnda. (Ahonen och Lyytinen 2001, 17.)

I skolåldern kan dyslexi också yttra sig genom beteendestörningar eller problem i känslolivet. Karakteristiskt är att dyslektiker har skrivsvårigheter som fortsätter ända till ungdomsåldern. Dyslexi har också betraktats som en livslång svårighet, för trots bra grundundervisning finns svårigheterna i några fall ända till vuxenåldern. (Ahonen och Lyytinen 2001, 18.)

Det är klart att man inte alltid kan tala om dyslexi utan i många fall finns det en naturlig förklaring, t.ex. de som inte har fått adekvat undervisning, de som har svag intelligens, dvs. är utvecklingsstörda, eller personer med svår syn- eller hörselskada har svårigheter med att läsa och att skriva. Läs- och skrivsvårigheter innefattar alla typer av ovannämnda svårigheter oberoende av orsaksbakgrunden, för dyslexi förekommer oftast helt oförklarligt. (Stadler 1994, 10.)

Det viktigaste i undervisningssammanhanget är ändå inte att fastställa en viss benämning, dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter, utan att finna på det bästa sättet att behandla, undervisa och planera lämpliga åtgärder för att hjälpa personer som har läs- och skrivsvårigheter (Stadler 1994, 15.)

2.3 Att diagnostisera dyslexi

Övergången från servicesamhället till informationssamhället har ökat vikten av en bra läskunnighet, t.ex. självbetjäning och automater kräver att individen kan läsa. (Siiskonen, Aro och Holopainen 2004, 58). I Finland är det nuförtiden väldigt viktigt för en individ att nå en bra läskunnighet och om det finns svårigheter på detta område kan situationen påverka

negativt t.ex. individens självförtroende, för i Finland är läskunnighet ett tecken på individens intelligens. (Niemi, Poskiparta och Lindeman 1993, 7).

Då elevens skolframgång av någon anledning hindras blir det viktigt att ta reda på orsaken till svårigheterna. Föräldrar och lärare som redan vet något om språkstörningen samarbetar med psykologer som hjälper till i diagnostiseringsprocesser. I Finland finns det specifika tester, s.k. *lukitestit* som specialpedagoger, talterapeuter, psykologer och neuropsykologer använder vid diagnostiseringen av dyslexi. För testen är nedserst åldersgränsen sju år men det finns inte en övre åldersgräns. (Anttila et al. 2008, 111.)

Med multiprofessionellt samarbete ska elevens språkstörning granskas kritiskt för att diagnostiseringsprocessen ska leda till välgrundade åtgärder som hjälper eleven. Diagnosen i sig är inte en tillräcklig åtgärd, utan det krävs också en uppgiftsanalys av både psykolog och lärare. Läraren måste ha en beredskap för att individualisera undervisning, vilket betyder att läraren är tvungen att granska sitt material och veta vad det kräver av eleven. (Häger-Nylund 1998, 77-78.) Man måste också testa eleven bl.a. med de så kallade *nonsensord*, alltså ord som inte betyder någonting på elevens modersmål, vilket betyder att eleven inte kan gissa orden utan han/hon måste inse att bokstäverna är konstruerade symboler för våra språkljud. (Häggström 2003, 246.)

Att noggrant analysera elevens uppgiftslösning ger viktig information om delprocesser som behöver särskild träning, ytterligare är det viktigt att analysera elevens beteende och lära känna hans strategier att komma ur svårigheter eller kompensera för sina brister. (Häger-Nylund 1998, 82). Diagnostiseringen genom särskilda tester är ett sätt att systematiskt utsätta sina gissningar och aningar för kritisk granskning. (Häger-Nylund 1998, 77). När man diagnostiserar dyslexi kan man mäta till exempel läshastighet, korrekt avläsning, läsförståelse och rättskrivning. (Häger-Nylund 1998, 80).

Enligt Høien & Lundberg (1991) borde man framför allt ta reda på hur eleven tänker om sin läsning och skrivning och dessutom borde man välja testuppgifter som antas mäta de kognitiva processerna bakom läsningen/skrivningen. (Häger-Nylund 1998, 80).

I en dyslexiutredning ska följande delar ingå: kartläggning av symtom, analys och tolkning av kartläggningens resultat, diagnostisering och beskrivning av problem samt stödbehov och sist utarbetande av åtgärder, t.ex. stöd som ska ges till eleven. (Stadler 1994, 93.)

Att diagnostisera dyslexi är en komplicerad process och kräver samarbete mellan många vuxna. Det är självklart att i dagens skolor där det finns många elever i samma klass är det ibland omöjligt för en ämneslärare att få reda på elevens möjliga läs- och skrivsvårigheter. Därför är det viktigt att det finns multiprofessionellt samarbete i skolorna. Det är ändå realistiskt att räkna med att det inte finns samma resurser i alla skolor.

2.4 Att kategorisera dyslexi

Dyslexiforskning har delvis fokuserats på att hitta metoderna att kategorisera dyslektiker i undergrupper. I sådana undersökningar har forskarna använt bl.a. följande metoder: fallstudier, jämförelser mellan dyslektiker och normala läsare, läsnivåmatchning, d.v.s. dyslektiker jämförs med en jämförelsegrupp, som ligger på samma nivå med avseende på läsförmåga. Vidare har det använts experimentella studier där man aktivt manipulerar vissa faktorer men håller andra konstanta eller under kontroll. Det har ytterligare använts longitudinella studier där man följer individer under en längre period och studerar deras utvecklingsförlopp. (Araï 2002, 99-100.)

Orton lanserade begreppet *utvecklingsdyslexi* (eng. *developmental dyslexia*) år 1937. Orton var också den förste som argumenterade att läs- och skrivsvårigheter är vanligare hos barn som är både vänster- och högerhänta. Det finns ändå inga studier som entydigt bekräftar detta påstående (Bishop, 1990).

Utvecklingsdyslexi betyder läs- och skrivsvårigheter som inte kan förklaras med syn- eller hörselskada, låg intelligens eller otillräckliga utbildningsmöjligheter. I denna avhandling använder jag begreppet dyslexi i stället för utvecklingsdyslexi. De som har utvecklingsdyslexi har svårigheter med avkodning av bokstäverna till ljud, dvs. svårigheterna ligger i den fonologiska medvetenheten. Fonologisk medvetenhet (eng. *phonological awareness*) betyder förmågan att kunna diskriminera och förstå att varje ord är sammansatt av en serie ljud. Orsaken till dyslexi är primärt kopplad till låg fonologisk medvetenhet. I alla fall har naturligtvis inte alla dyslektiker nedsatt fonologisk medvetenhet. (Araï 2002, 97-99.)

Vid fonologisk dyslexi orsakad av hjärnskada är patienter i stor utsträckning beroende av igenkänning av ordet i sin helhet och de har svårigheter med att läsa obekanta eller meningslösa ord. Dessa patienter kan inte konvertera grafem till fonem och det är lika svårt att läsa regelbundna ord. Utvecklad fonologisk dyslexi har i stort samma kännetecken som förvärvad fonologisk dyslexi. Typiskt för fonologisk dyslexi är t.ex. att approximera meningslösa nonsensord med visuellt liknande verkliga ord, t.ex. ord BIX läses som back. (Araï 2002, 101.) Förvärvade ytdyslektikers läsning är starkt beroende av grafem-fonem konversion, vilket betyder att de läser regelbundet stavade ord ganska bra men ofta misslyckas med att läsa de oregelbundna stavade orden. (Araï 2002 102.)

2.5 Om hur dyslexin yttrar sig

Orsaken till dyslexi kan anses vara en biologiskt grundad svaghet i någon eller några av de hjärnfunktioner som är verksamma vid skriftspråkliga aktiviteter som skrivning och läsning. (Stadler 1994, 57). Dyslexis strukturella bakgrund i hjärnan har forskats i och resultaten har visat strukturella avvikelser i dyslektikers hjärnor, t.ex. avvikande storlekar i vissa hjärnområden eller små avvikelser i hjärnceller. (Ahonen & Lyytinen 2001, 18-19.) Resultat i olika studier har visat att den högra hemisfären dominerar identifieringen av nonverbalt material. (Bryden 1981, 81). Orton trodde att om det finns brister i dominans av den vänstra hemisfären för språkliga funktioner, skulle detta kunna producera dyslexi. (McKeever 1981, 97).

Den mest kända indelning av dyslexi är den s.k. Bakkers P- och L typer som anknyter till observations- och lingvistikaktiviteter. P står för den högra - och L för den vänstra hemisfären. I P-typens dyslexi överbetonas aktiviteterna i den högra hemisfären och i L-typens dyslexi överbetonas aktiviteterna i den vänstra hemisfären. Den förra typens dyslektiker uppehåller sig vid detaljer och når inte den flytande läsningen. Den senare typens dyslektiker för sin del kommer fram till en för tidig språklig gissning utan att ta hänsyn till de ortografiska detaljerna för att kontrollera att läsningen är felfri. Ändå är det svårt att göra en klar skillnad mellan dålig läskunnighet och egentlig dyslexi. Hittills har man inte kunnat känna igen den kvalitativa skillnaden mellan de två. (Korhonen 1995 i Ahonen & Lyytinen 2001, 20.)

Enligt Høien & Lundberg (1999) ger sig störningen först till känna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Dessutom kommer störningen tydligt fram genom dålig rättskrivning. Även om läsningen efter hand kan bli acceptabel kvarstår oftast rättskrivningssvårigheterna. (Häggström 2003, 240-241.)

Olika elever beter sig på olika sätt i sammanband med misslyckanden. Några agerar utåt och kan bli bråkiga och störande, somliga blir tysta och passiva men bakgrunden till dessa olika beteenden är densamma, sänkt självförtroende på grund av ständigt upprepade misslyckanden. Elevernas beteende kan feltolkas av lärarna som anser eleven med dyslexi vara ointresserad, okoncentrerad, negativ, lat eller dum. (Stadler 1994, 28.) Detta är en av de största orsakerna till varför jag ville studera svensklärare och elevernas dyslexi närmare. Det vore väldigt viktigt för varje blivande språklärare att åtminstone vara medveten om en sådan här inlärningssvårighet.

Det största problemet vid dyslexin är att svårigheten blir så förödande redan i skolstarten att det ofta får sällskap av beteendeproblem, störd självkänsla och emotionella problem, förutom att det stör elevens kunskapsinhämtande. Eleven vet sällan själv var problemet ligger och tror möjligen att han/hon är dummare än sina klasskamrater och kan ofta agera störande eller undvikande. (Häger-Nylund 1998, 79.)

I högre klasser börjar läs- och skrivsvårigheter synas tydligare. Läsningen är trög eller riktigt felaktig. Speciellt yttrar sig svårigheterna vid läsförståelseuppgifter, och vid skrivningen kan några typiska fel dyka upp. Sådana är t.ex. att andra konsonanten saknas, andra vokalen saknas, sammansättningar är svåra och stora bokstäver förväxlas med små bokstäver. I finskan kan ändelsen -ng förorsaka svårigheter. Vid högstadieåldern kumuleras svårigheterna för det finns mera läsning på högstadiet. Speciellt svårt blir inläringen av främmande språk därför att det är svårt att minnas ord på främmande språk. Vidare orsakar skrivning på främmande språk svårigheter. (Ahonen & Lyytinen 2001, 37-38.)

Dyslektiker kan ha problem med läsåmnen för det blir allt svårare med åldern och skolstadium att uppnå samma kunskapsutveckling som klasskamraterna. Det här kan påverka betygen, och frustrationen ökar och påverkar också självförtroendet dvs. hur man ser på sig

själv och värderar sig som person. Dyslexi kan alltså leda till mindrevärdes känslor hos eleven. (Stadler 1994, 77-78.) Problemen orsakade av dyslexi brukar bli akuta vid vissa kritiska tidpunkter t.ex. vid stadiövergången från årskurs sex till årskurs sju då läraren byts och kraven på läs- och skrivförmåga ökar märkbart. (Stadler 1994, 116).

Moilanen (2008) listar särskilda svårigheter som dyslektiker har. Att operera med språkljuden är svårt, och eleven kan ha ett svagt ordminne. De auditiva beredskaperna är svaga: t.ex. i läsförståelsetesten tar tiden slut innan man hunnit svara, eleven förstår texten splittrat, i små bitar och inte i helhet. De abstrakta grammatiska begreppen och främmande termerna, såsom partiklar, artiklar och prepositioner orsakar problem. Dessutom finns det svårigheter med att uppfatta böjningsändelser och avledningar inom satsen. Dyslektiker kan ha svårigheter med luckövningar, därför att det är utmanande att lägga in ord i en färdig text. (Moilanen 2008, 125-126.)

Dyslexi är som ett syndrom, en kombination av olika symptom. Symptomen är väldigt mångskiftande och olika hos olika personer. Svårigheterna med avläsning eller rättstavning är gemensamma för alla dyslektiker. (Stadler 1994, 12.)

2.6 Frekvens och könsskillnader

Det finns ingen entydig definition på dyslexi och inte heller någon allmänt accepterad metod för att mäta symptomen, därför är det omöjligt att svara på frågan hur många som har dyslexi. En vanlig uppskattning av svårare läs- och skrivsvårigheter bland skolbarn ligger vid 5-10 % och om man räknar in även lättare fall som behöver hjälp temporärt brukar antalet vara ca. 20 %. (Stadler 1994, 16-17.) I grundskolor i Finland har ca. 3-6 % av eleverna en allvarlig lässvårighet och ca. 15-20 % har svårigheter med främmande språk. (Hintikka & Strandén 1998, 20).

Enligt statistikcentralen i Finland fick 3559 elever i klassrum 7 till 9 och 49076 elever i klassrum 1-6 deltidsspecialundervisning för läs- och skrivsvårigheter år 2008. (Webb b). I Mellersta Finland fick 20,4 % av eleverna undervisning i allmänundervisningsgrupp och 47,8 % fick deltidsspecialundervisning i allmänundervisningsgrupp. (Webb a). Antalet elever som fick undervisning endast i specialundervisningsgrupp år 2008 var 31,7 %. (Webb a). I

statistiken anges inte hur många som fått heltidsspecialundervisning för dyslexi, endast antalet elever med läs- och skrivsvårigheter i deltidsspecialundervisning rapporteras.

Dyslexi kan finnas hos elever vars allmänna begåvningsnivå är genomsnittlig eller högre, som har fått adekvat undervisning och som kommer från trygga och stimulerande familjer. Naturligtvis förekommer den också hos eleverna som har det sämre ställt med ovannämnda förutsättningar. (Häger-Nylund 1998, 79.) Dyslexi förekommer alltså på alla intelligensnivåer, inom alla samhällsklasser och kulturer. (Stadler 1994, 9). Det är alltså omöjligt att ge en allmängiltig beskrivning av människor som drabbas av dyslexin.

Det finns minst tre/fyra gånger flera pojkar än flickor som drabbas av dyslexi. Trots allt är dyslexin inte bara pojkarnas inlärningssvårighet. Det finns en hypotes enligt vilken pojkarnas beteende, tack vare inlärningssvårigheter, är mer offensiv och därför hänvisar lärare dem till specialundervisning och därför bidrar de till statistiken, medan de tysta och lugna flickorna med lika stora lässvårigheter skulle förbli "oupptäckta" och hamna utanför statistiken. (Stadler 1994, 18.)

Forskningsdata visar att det finns fler pojkar än flickor som har dyslexi, men man måste förhålla sig kritisk till denna information. Innan man kan svara på frågan: Finns det flera pojkar än flickor som har dyslexi, måste man vara medveten om att det finns åtminstone tre faktorer som påverkar hur man kan svara på denna fråga. Dessa faktorer är: populationen som man har testat, definitionen på dyslexi och biologiska och kulturella faktorer som orsakar olikheter mellan könen vad gäller läsningen. (Finucci & Childs 1981, 1-2.)

Enligt en definition yttrar sig dyslexin genom emotionella drag såsom depression, frustration, låg självkänsla och bråkande. Om dyslexi, yttrar sig så där starkt vid elevens beteende och följaktligen både föräldrar och lärare blir medvetna om elevens inlärningssvårighet, finns det sannerligen flera pojkar än flickor som har dyslexi. (Finucci & Childs 1981, 3.) Vidare visar resultatet av en utfrågning att det finns fler män än kvinnor som har brister i läsförmågan. (Finucci & Childs 1981, 9). Några forskare har föreslagit att det finns könsskillnader i organisationen av hjärnan och att dessa skillnader anknyter till den teoretiska förmågan. (McKeever 1981, 97).

Orsaken till varför det finns fler män än kvinnor med dyslexi finns inte. Forskare har försökt hitta svaret i strukturen av människohjärnan. Man har i alla fall inte hittat några stora olikheter mellan mäns och kvinnors hjärnor. Den största olikhet är vikten på hjärnan. En vuxen mans hjärna väger ca.1450g och en vuxen kvinnans hjärna väger ca.1290g. (Hier 1981, 23.) I djurförsök har forskare fått resultat som visar att könshormoner kan ha en viktig effekt på t.ex. nervuppväxt. (Hier 1981, 27-28). Det har föreslagits att könshormoner kan påverka hjärnans struktur i början av människolivet och de kan också inverka på hjärnfunktioner under vuxenlivet. (Hier 1981, 23).

Bakkers L- och P- typer av dyslexi (Bakker 1979a), som jag tidigare tog upp, kan också förklara orsaken till könsskillnader i dyslexi. P- typens dyslektiker har ju gestaltningsstrategier i sin läsning, för de använder den högra hjärnhalvan, och L-typens dyslektiker använder lingvistiska strategier, tack vare den vänstra hjärnhalvan. Några pojkar kanske klamrar sig fast vid den högra hjärnhalvans strategi och kan följaktligen utveckla P-typens dyslexi. Å andra sidan kan några flickor börja förlita sig på vänstra hemisfärens strategier för mycket redan i början av läsinläring och kan utveckla L- typens dyslexi. (Bakker & Moerland 1981, 115-116.)

2.7. Dyslexi och ärftlighet

Enligt Høien & Lundberg (1991) antas dyslexi ha genetiska komponenter, den kan alltså förekomma även hos släktingar till den undersökta eleven. (Häger-Nylund 1998, 79).

Det finns alltså en stark ärftligt betingad tendens att utveckla dyslexi. Man ”ärver” inte dyslexi utan dispositionen att utveckla dyslexi går i arv. (Stadler 1994, 239.) Ärftlighet vid dyslexi har forskats i och resultaten visar att både män och kvinnor kan föra dyslexi-gener vidare. (Finucci & Childs 1981, 9).

Över 60 % av finska dyslektiker kan nämna en annan nära släkting, (föräldrar, syskon eller syskon till föräldrar), som också har haft svårigheter med att läsa. För sådana fall där det finns en genetisk bakgrund till dyslexi är det typiskt att symptomen följer med också till vuxenåldern. (Ahonen & Lyytinen 2001, 18.)

3 LÄRARUTBILDNING OCH DYSLEXI

I det här kapitlet ska jag behandla lärarutbildning och hur den svarar mot nutidens läraryrke. Tyngdpunkten ligger på dyslexi och hur lärarutbildningen tar hänsyn till blivande lärare och deras kunskaper om olika inlärningssvårigheter. Ytterligare vill jag presentera någon kritik av mot nutidens lärarutbildning några forskare. Sist i detta kapitel ska jag behandla lärare som utvecklare av sin profession, det vill säga hurdana sätt läraren har att orka med sitt yrke.

3.1 Lärarutbildningens historia i Finland

I början av det finska skolsystemet, som föddes på 1800-talet, fanns det en tvådelning i *folkskolan* (fi. kansakoulu), som delades in *lägre - och högre folkskolan* (fi. ala- ja yläkansakoulu), och *läroverket* (oppikoulu). Folkskolelärare utexaminerades från seminariet och läroverkslärare från universitetet. Först tog seminariet fyra år men senare blev lärarkandidatens grundutbildning och högskoleutbildning integrerade. Studenter med folkskoleutbildning fick studera fem år, de med mellanskoleutbildning tre år och de som tagit studentexamen studerade ett år för att bli folkskolelärare. År 1958 sammanfogades lägre och högre folkskolan och namnet blev helt enkelt folkskolan och fortbildningen efter folkskolan kallades för *medborgarskola* (fi. kansalaiskoulu). (Luukkainen 2000, 39.)

Utvecklingen mot den akademiska klasslärarutbildningen föregick etappvis. Seminariet i Jyväskylä förändrades till pedagogiska högskolan redan år 1934. Att utbilda sig till folkskolelärare i den pedagogiska högskolan tog två år för dem som tagit studenten. År 1971 flyttades utbildningen av grundskolelärare och gymnasielärare till högskolor och alla lärarkandidater måste ha studentexamensbetyg. Nuförtiden ordnas akademisk ämneslärarutbildning vid 11 universitet. En del av utbildningen ordnas av den pedagogiska fakulteten och en del av ämnesfakulteten. (Luukkainen 2000, 39-40.)

3.2 Lärarens roll och dyslexi

Det har endast under det senaste århundradet varit en "allmansrätt" att lära sig läsa och skriva i vår kultur och därför kan man inte förutsätta en naturlig läs- eller skrivutveckling. Ju bättre man känner till hela inlärningsprocessen desto lättare är det att förstå elevens

svårigheter att tillägna sig läs- och skrivförmågan. (Häger-Nylund 1998, 78.) Det främsta målet med läraryrket är handledning av inläring. Ytterligare är det viktigt för lärare att också berätta för elever om olika metakognitiva kunskaper som styr inläringen och som hjälper eleverna att forma en uppfattning om sig själva. (Luukkainen 2000, 83-84.)

Lärare spelar en viktig roll vid dyslexi, för läraren lyssnar nästan dagligen på elevernas läsning. Det är alltså viktigt för lärare att ta reda på vad lässvårigheter hos en elev beror på för att kunna ge det stöd och vidta de åtgärder som eleven behöver. (Häggström 2003, 246-247.) Det är viktigt att ge individuell handledning och att ta hänsyn till individuella behov. Det är möjligt att göra en individuell plan för hur undervisningen skall ordnas (sv. förkortningen *IP*) för eleven i frågan (på fi. *HOJKS*). En individuell plan för hur undervisningen skall ordnas kan t.ex. innebära en noggrann beskrivning av elevens beredskap i läsning och skrivning samt svårigheter som eleven har med dessa två kunskaper. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 63.)

Det är viktigt för språklärare att vara medvetna om möjliga inläringssvårigheter i språk eftersom att det ofta kan kräva speciellt stöd och speciella arrangemang vid inläringen av främmande språk. Eleven kan ha stora svårigheter med att göra sina hemläxor eftersom de kan kräva för mycket tid och detta kan möjligen orsaka konflikter hemma. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 79-80.) Det är också viktigt att läraren behärskar olika undervisningsmetoder, för en omfattande metodförråd förbättrar lärarens förmåga att ta hänsyn till olika inlärare och deras sätt att lära sig. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 73).

Det är möjligt med rätt stimulans att träna upp förmågan att urskilja och hantera fonemen i språket genom rätt anpassad övning. Många lärare kan se detta som en stor pedagogisk utmaning. (Häggström 2003, 242.) Som jag tidigare konstaterat i min avhandling, innebär dyslexi svårigheter i fonemdiskrimination. Detta betyder att läraren måste fästa avseende vid sitt eget tal och uttal, för dyslektiker kan ha svårigheter med att förstå olika ljud och därför är det viktigt för läraren att också använda visuella hjälpmedel som stöd för sin undervisning. (Pitkänen, Dufva & Harju et al. 2004, 83).

Dyslektiker utgör en heterogen grupp och därför måste undervisningen och stödåtgärderna vara individanpassade. Att utarbeta ett individuellt åtgärdsprogram för varje individ är

anmärkningsvärt för det finns inte några färdiga metoder eller program som passar alla de som har t.ex. läs- och skrivsvårigheter. (Stadler 1994, 76.)

Stadler (1994) konstaterar att: "Undervisning är alltid en konst och undervisning av dyslektiker är det i särskilt hög grad." Det krävs oavbruten uppmärksamhet, flexibilitet och lyhördhet för elevens reaktioner vid läs- och skrivövningarna, ytterligare är det viktigt att kunna variera undervisningsmetoderna enligt olika situationer. (Stadler 1994, 97.)

Det vore viktigt att känna eleverna bra och veta tillräckligt om problemet, därför att det behövs kunskaper om handikappet för att kunna ge individualiserad hjälp som leder till den avsedda inläringen. (Stadler 1994, 100). Detta kan vara problematiskt för ämneslärare i skolorna, för de inte ser eleverna så ofta så att de kunde lära känna dem tillräckligt bra för att kunna lägga märke till eventuella inlärningsvårigheter. Det vore alltså viktigt att redan i lärarutbildningen ta upp olika inlärningsvårigheter så att blivande ämneslärare blir medvetna om dem innan de börjar jobba som lärare.

Lärarna säger ofta att de inte har tillräckligt med information om vissa ämnen eller inte förstår dem tillräckligt bra. Det är ändå så att det nuförtiden finns det mycket forskningsdata så att läraren kan få den informationen som han/hon behöver. Huvuduppgiften för lärare är att vara en expert på undervisning och på elevkännedom, samt att behärska undervisningsmetoder. (Takala & Kontu 2006, 281.) Språkläraren behöver inte känna till alla nya inlärningsstilar och undervisningsmetoder men läraren borde veta hur man vägleder olika inlärare så att han kan meddela information om t.ex. olika inlärningsstilar till elever så att de kan lära sig bättre. (Ekebom, Helin & Tulusto 2000, 62).

Läraren behöver inte heller bära ansvaret ensam, utan man når de bästa resultaten då flera sektorer, t.ex. föräldrar, ämneslärare, klasslärare, specialpedagoger och psykologer arbetar tillsammans (Takala & Kontu 2006, 283). Ett förslag för hur man kan underlätta sitt uppdrag som lärare är att egentligen diskutera undervisningen tillsammans med en kollega (partnership teaching), vilket innebär att kollegor observerar varandras lektioner (peer observation) och konsulterar varandra om undervisningsmetoderna (peer coaching) osv. (Ainscow 1994, 89-90).

3.3 Lärarutbildningen idag

Syftet med lärarutbildningen är att utbilda pedagoger. Enligt Rudberg (1980) betyder begreppet pedagog antingen lärare och undervisare, eller forskare inom ämnet pedagogik. Ursprungligen kommer begreppet från grekiskans ord *paidagogos* som betyder barnledare eller barnförare (Andersson 1995, 18). Syftet med undervisningen är att skapa förutsättningar för inlärare att nå sina mål med hjälp av inläringen. Undervisningen är interaktion som innebär kommunikation och kunskaper om mänskliga relationer. (Atjonen 2004, 19-20.)

Lärarutbildningen har kritiserats ofta för gapet mellan teori och praktik. (Hakala 1994, 48-49). Blivande lärare har sin lärarpraktik vid de så kallade *normalskolorna* (normaalikoulut) där det finns möjligheter att undervisa elever både i grundskolan och i gymnasiet. Syftet med lärarpraktiken är att kombinera teorin som lärts i teorikurser och praktik med hjälp av en erfaren lärare. (Luukkainen 1996, 47.) Laboratoriska omständigheter i normalskolor avviker från skolor där blivande lärare kommer att jobba i framtiden. Klasstorlekar är t.ex. mindre och det finns flera resurser för undervisning i normalskolor än i kommunens skolor. (Kiviniemi 2000, 49).

Lärarutbildningens uppgift är att hjälpa blivande lärare att nå basfärdigheter att arbeta självständigt i sin undervisnings- och uppfostringsprofession som också innebär samhällelig medvetenhet. Ett av huvudsyftena med den finska lärarutbildningen är att utveckla självstyr, kritiskt och kreativt tänkande hos blivande lärare. Vidare ska lärarutbildningen ge blivande lärare färdigheterna att evaluera informationen som forskningsdata, pedagogiska artiklar och media förmedlar. (Väisänen 2004, 31-33.)

Nuförtiden gäller i grundskolorna i Finland en så kallade *sammanhängande grundundervisningen* (fi. yhtenäinen perusopetus), vilket betyder att eleverna har en möjlighet till flexibel avancemang i sina studier. I praktiken betyder detta till exempel att övergången från lågstadiet till högstadiet går smidigt och till exempel informationen om möjliga inläringssvårigheter hos elever förs vidare till elevens nästa skola. Den sammanhängande grundundervisningens prioritet är att hindra elever från att bli uteslutna ur den sociala gemenskapen. (Pietarinen 2004, 49-50.)

Enligt Jussila och Saari (2000) blir det allt viktigare i framtidens lärarutbildning att utveckla lärarens teoretiska och praktiska färdigheter att möta olika inlärare, deras föräldrar och skolans lärargemenskaper. Lärare borde vara mera medvetna om faktorer som leder till uteslutningen hos elever. (Pietarinen 2004, 51.)

I läroplans- och examensgrunder betonas utvecklingen av kunskaper i livskompetens och utvecklingen av sätten att lära sig lära. Undervisningen borde vara konstruerad enligt elevernas ålder och förutsättningar att lära sig och möjliga stödåtgärder borde planeras individuellt för alla elever med stödbehov. (Lappalainen och Mäkiäho 2004, 61,66.)

Grunderna för läroplanen i den grundläggande utbildningen listar sätt med vilka eleverna med ett särskilt stödbehov borde tas till hänsyn. Det sägs i läroplansgrunderna att elevernas inlärningsvårigheter borde igenkännas så tidigt som möjligt och möjliga stödåtgärder ska börjas för att undvika negativa verkningar. I läroplansgrunderna finns det också antydningar till specialundervisning, deltidsundervisning och om individuell plan om hur undervisningen skall ordnas (fi. HOJKS). (OPH 2004, 25-28.)

Den s.k. *inklusive undervisningen* (fi. inklusiivinen opetus), som har blivit allt vanligare i finska skolor, betyder att eleverna i specialundervisningen flyttas till den sk. allmänna undervisningen (fi. yleisopetus). Det är ett faktum att antalet elever med specialstöd i våra skolor har ökat, eller åtminstone har lärare börjat lägga märke till flera elever som behöver stöd, tack vare nya forskningsdata. Detta betyder att också ämneslärare bör kunna igenkänna individuella drag och behov hos elever. Att lära en heterogen elevgrupp kräver en stark behärskning av ämnet, och vidare blir det också viktigt att kunna differentiera och tillämpa information för elevernas behov. (Lappalainen & Mäkiäho 2004, 70-71.)

Blivande lärare måste vara förberedda för att ta hänsyn till mångfalden av behov och erfarenheter som eleverna har. Läraren måste förstå olika sätt som elever använder för att behandla information och lära sig; i detta ingår också olika inlärningsvårigheter som läraren måste vara medveten om. Det vore viktigt för lärare att ha olika strategier för att stödja dem som har läs- och skrivsvårigheter. Detta kräver att blivande lärare borde också ha kunskaper i specialpedagogik. (Baratz-Snowden & Darling-Hammond 2005, 21-22.)

3.4 Kritik av lärarutbildning

Kiviniemis (2000) forskningsdata visar att lärare anser kunskaper som anknyter till interaktion och olika problemsituationer viktiga och att man borde ta mera hänsyn till dessa kunskaper redan i lärarutbildningen. Några lärare ansåg att lärarutbildningen inte gav färdigheter att möta människor. (Kiviniemi 2000, 50.) Verkligheten i arbetslivet kan kännas tung och färdigheterna som lärarutbildningen gav otillräckliga för en ny lärare. (Kiviniemi 2000, 64).

Lärarna har en väldigt uppskruvad arbetstakt i dag. T.ex. lärare som deltog i en undersökning berättade hur gruppstorleken och så rastlösheten i skolorna har ökat. Dessutom måste lärarna nuförtiden ha kunskaper att ta hänsyn till olika inlärare. (Kiviniemi 2000, 82-82.) Gruppstorlekar har ökat men ändå krävs det att läraren tar hänsyn till individerna, vilket är kontroversiellt. Det är viktigt att ta hänsyn till elevernas utgångspunkter men det kan vara svårt i stora grupper. (Kiviniemi 2000, 112).

Läraryrket har radikalt förändrats och nuförtiden betyder yrkesbeteckningen lärare mycket mer än den betydde tidigare. Anspråksnivån i läraryrket har ökat kraftigt och den hotar bli för stor för lärare som redan genomgår utbrändhet. (Luukkainen 2000, 211-123.) Ytterligare krävs det en ständigt aktiv roll av lärare vid bedömning av läget i skolan. Därför vore det viktigt redan i lärarpraktiken att uppmärksamma blivande lärare på hur litet oföränderliga och stabila situationer det finns i läraryrket. (Luukkainen 2000, 130.) Faktum att arbetet är nuförtiden så holistiskt kan öka känslan av otillräcklighet hos lärare men också detta ökar viljan för lärare att skaffa sig vidareutbildning. (Kiviniemi 2000, 88.)

3.5 Lärare som utvecklare av sin profession

Att jobba som lärare bär ett stort ansvar. Som jag tidigare konstaterat har lärare många olika roller i skolan. En av rollerna är att stöda elevernas egenskaper och främja deras kunskaper. Att kunna stöda eleven kräver mycket av läraren och det är viktigt att kunna utveckla sig som lärare. Det är nödvändigt för lärare att reflektera över sin arbetssätt och hur hon/han klarar av sina uppgifter. (Atjonen 2004, 21).

Att kunna utvecklas som lärare måste man se sitt yrke som utmaning för kontinuerlig utveckling. Detta kräver också en undersökande grepp på undervisning och en aktiv roll som utvecklare av skolgemenskapen och samhället. Om läraren är medveten om sitt eget jobb kan han samarbeta med eleverna och följaktligen förbinda sig starkare vid undervisningen. (Kohonen & Niemi 1996, 40-41.)

Läraren har ett ansvar för sin egen utveckling och bildning samt för sin livslånga inläring. Hans uppgift är att stödja elevens livslånga inläring och därför är det viktigt för läraren att få kompletterande utbildning som ger läraren hjälpmedel, t.ex. nya metoder med vilka hon/han kan hindra eleven från att bli utslagen. (Kiviniemi 2000, 30-31.)

4 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel ska jag presentera vilken typ som denna avhandling är och hur detta påverkar analysen av resultat. Vidare ska jag presentera materialet avhandlingen bygger på samt metoderna som jag använt.

4.1 Generella drag för en kvantitativ forskning

Den teoretiska bakgrunden till den kvantitativa metoden ligger i den s.k. realistiska ontologi, vilket betyder att verkligheten består av realiteter som man kan fastställa objektivt. Andra benämningar för den kvantitativa metoden är hypotetiskt-deduktiv-, experimentell-, och positivistisk metod. Denna metod används särskilt mycket i samhälls - och i socialvetenskaper. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 135.)

Typiskt för en kvantitativ undersökning är att dra slutsatser av tidigare undersökningar och forskningsdata, samt att använda tidigare teorier om ifrågavarande ämne. För kvantitativa undersökningen är också karakteristiskt att skaffa ett observationsmaterial som lämpar sig för numerär mätning. I kvantitativa undersökningar definierar forskare ett urval ur en population på vilken resultaten bör stämma. Ytterligare ställer forskaren materialet i form som man kan behandla statistiskt, vilket betyder att man t.ex. kan använda procentuella tabeller att beskriva resultaten. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 135-136.)

4.2. Generella drag för en kvalitativ forskning

Utgångspunkten för kvalitativa undersökningar är intresset för det verkliga livet och fakta som man inte kan mäta kvantitativt på ett enkelt sätt. Kvalitativ forskning innebär idén om en mångfaldig verklighet och strävan efter att undersöka objektet så holistiskt som möjligt. Hur forskaren strävar efter att förstå fenomen som man undersöker beror på värdena hos forskaren. Att uppnå en total objektivitet är inte möjligt för forskaren och forskningsobjekten trasslar in sig med varandra. (Hirsjärvi, Remes och Sajavaara 2008, 156-157.)

Typiskt för kvalitativ forskning är t.ex. att skaffa material som är så holistiskt som möjligt och som samlas in i naturliga och verkliga situationer. En kvalitativ undersökare använder snarare sina egna observationer än bara blanketter och frågeformulär. Det är ändå möjligt att använda också formulär och test för att få en heltäckande uppfattning om forskningsobjektet. Man använder inte slumpmässigt urval i kvalitativa undersökningar utan väljer forskningsobjektet enligt ändamålet med undersökningen. Det är viktigt i kvalitativa undersökningar att granska materialet mångsidigt och i detalj. Meningen är inte att testa några hypoteser eller teorier. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 160.)

I min pro gradu avhandling ska jag använda båda kvalitativa och kvantitativa metoder. Att använda kvantitativa metoder i ens undersökning betyder inte att utesluta kvalitativa metoder. Det är svårt att åtskilja de kvantitativa och kvalitativa metoderna. Man kan använda båda så att de kompletterar varandra. Det är alltså möjligt att t.ex. expandera materialet att gälla hela materialgruppen med enkla kalkylmässiga tekniker. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 132-133.)

4.3 Insamling av materialet

I början av september 2009 bestämde jag mig att börja skriva en pro gradu avhandling om lärare och elevernas dyslexi. Det var väldigt överraskande att märka att det inte fanns likadana avhandlingar i svenska språket. Jag kan säga det var lätt att bestämma ämnet för min pro gradu avhandling. Jag visste redan i början av undersökningsprocessen att det nuförtiden finns gott om olika böcker om dyslexi, vilket betyder att jag inte hade några svårigheter att skaffa mig generell information om dyslexi. I alla fall hade jag några svårigheter med att hitta information om språklärare och dyslexi, kanske är det så därför att elevernas dyslexi och dess inverkan på språklärares jobb ännu inte har undersökts så intensivt. Det här är orsaken till varför jag så gärna ville få mera information om hur elevernas dyslexi påverkar språkundervisningen i skolan.

Efter att skaffat mig gott om information om dyslexi började jag söka teoriböcker om nutidens lärarutbildning. Det är klart att jag själv har gott om erfarenheter och information om lärarutbildning i dag, för jag slutförde mina pedagogiska studier under läsåret 2008-2009. Det

är ändå synnerligen viktigt att presentera också generella och objektiva aspekter av forskare och pedagoger att få en djupare föreställning om nutidens pedagogiska studier vid universitet. Jag lyckades att hitta några verk där det finns generell information om dagens lärarutbildning men problemet var, som jag tidigare konstaterat, att jag inte hittade några genomgripande verk om språklärare och elevernas dyslexi.

I början av november skickade jag 50 enkäter i mellersta Finland till språklärare som jobbar på högstadier. Det största problemet vid en sådan här undersökning är att det nödvändigtvis inte finns några frivilliga som ska svara på frågorna i frågeblanketten. De svararna var få och jag ville skicka ytterligare enkäter för att få mera svar så jag skickade 20 frågeblanketter till. Av 70 enkäter som jag skickat svarade 17 personer (24,3%), vilket är ganska litet människor. Tyvärr finns det bara en man som skickade mig sina svar.

Alla deltagare är lärare som jobbar på olika högstadier i mellersta Finland. Deltagarna är 17 och det finns endast en man bland alla som svarat på enkäten. Den största delen som deltagit i undersökningen undervisar endast i språk men det finns en lärare som också undervisar i religion. Lärare som deltog i denna undersökning har haft sin auskultering mellan åren 1972 till 2005 så det är intressant att se om auskulteringsåret har påverkat deras åsikter och om lärarutbildningen har förändrats genom tiderna gällande inlärningssvårigheter.

Orsaken till varför jag just ville använda enkättekniken är att jag ville få allmängiltiga resultat. Förstås är det möjligt att också använda mera kvalitativa metoder och t.ex. intervjua några lärare och på så sätt få djupare förståelse om lärares svar. Om jag nu började skriva min pro gradu avhandling om detta ämne skulle jag hellre använda intervjuer vid insamlingen av material. På så sätt skulle jag också kunna få både mäns och kvinnors svar och jämföra dem med varandra. Orsaken till varför så få människor svarade på frågorna är att det säkert finns många undersökningar som lärarna som jag skickat enkäter till har svarat på tidigare och kanske därför orkar de inte delta i min undersökning.

I frågeblanketten fanns det 18 frågor, varav åtta var flervalsfrågor med alternativ och 10 öppna frågor. De förstnämnda analyseras kvantitativt. Det var viktigt för mig att också använda öppna frågor för jag ville förstå lärarnas svar bättre. De öppna frågorna ska jag analysera kvalitativt. Ytterligare ska jag försöka se möjliga förbindelser mellan t.ex. auskulteringsåret och svar.

I framtiden skulle det vara intressant att se en likadan undersökning som skulle gälla alla svensklärare i Finland. Det kan låta orealistiskt men på så sätt skulle det vara lätt att se om resultaten för min undersökning kan generaliseras eller inte. Vidare skulle en sådan där undersökning få mer uppmärksamhet i media och skulle beslutsfattarna eventuellt se att det behövs mera resurser i lärarutbildningen om man önskar att ge mera information om olika inlärningssvårigheter åt blivande ämneslärare.

5 ANALYS AV MATERIALET

I detta kapitel ska jag presentera resultaten av min undersökning. Jag ska göra det så att jag först presenterar de kvantitativa resultaten i form av tabeller och senare de svar som kan bedömas kvalitativt.

5.1 Strukturella frågor och den kvantitativa analysen

Den största delen av frågorna i frågeblanketten ska behandlas kvalitativt i detta kapitel. Det finns dock några frågor som jag ska behandla kvantitativt och ge informationen numerärt i form av tabeller. (se nedan.)

I denna undersökning är 10 frågor av 18 strukturella frågor där lärarna fick välja ett alternativ av två. Det finns ändå ett undantag, fråga 18 där lärarna fick välja bland flera alternativ. Dessa 10 strukturella frågor ska jag presentera med tabeller och analysera mest kvantitativt. Fråga 17 är en semistrukturell fråga där det också finns möjlighet att berätta mera om sitt alternativ. I alla fall ska jag analysera dessa öppna svar i avsnitt 5.3.

Tabell 1 Procentuell könsfördelningen av deltagare, Fråga 1

	f	%
Män	1	6 %
Kvinnor	16	94 %
Totalt	17	100 %

Av alla deltagare (tabell 1) är 94 % (16) kvinnor och 6 % (1) män. Jag ska inte göra några generaliseringar på basis av könet eller granska könsskillnader heller, för det finns inte tillräckligt med män som deltog i denna undersökning. Detta betyder att generaliseringar skulle ge felaktig information till läsare och därför ska jag behandla respondenterna könsneutralt.

Antalet män i denna undersökning symboliserar antagligen antalet män i jämförelse med kvinnor som jobbar som språklärare. Detta anmärkte jag också då jag skickade enkäterna till deltagarna varav minoriteten var män.

Tabell 2 Fördelning av lärares auskulteringsår, fråga 2

	f	%
1972	1	5,9 %
1980	1	5,9 %
1982	1	5,9 %
1985	1	5,9 %
1986	1	5,9 %
1987	1	5,9 %
1990	1	5,9 %
1995	1	5,9 %
1996	2	11,8 %
1997	1	5,9 %
1998	2	11,8 %
1999	2	11,8 %
2005	2	11,8 %
Totalt	17	100

Såsom tabell 2 visar finns det personer som har gjort sin auskultering redan på 1980-talet och på 1970-talet, vilket betyder att det finns information om lärarutbildningen och möjliga förändringar i den gällande informationen om olika inlärningssvårigheter som lärarutbildningen har gett till blivande språklärare då tiden. I alla fall är det viktigt för läsare att ta fasta på faktumet att det finns bara 17 individer som deltagit i denna undersökning och det är inte möjligt att göra stora generaliseringar.

Det är viktigt att det också finns lärare som har haft sin auskultering år 2005, för de har nyaste information om den finska lärarutbildningen. Det är intressant att se om lärarutbildningen har förändrats, gällande information om dyslexi, mellan åren 1972 och 2005.

Tabell 3 Procentuell fördelning av ämnen som deltagarna undervisar i, fråga 3

	f	%
svenska	3	18 %
svenska/franska	1	6 %
svenska/engelska	6	35 %
svenska/tyska	5	29 %
svenska/engelska/tyska	1	6 %
svenska/engelska/religion	1	6 %
Totalt	17	100 %

Fördelningen i tabell 3 visar att alla lärare som deltagit i denna undersökning (100 %) undervisar i svenska och dessutom ett eller flera språk vid sidan av svenskan. Det finns också en lärare som också undervisar i religion. Den största delen av deltagarna (35 %) undervisar både svenska och engelska och näst största delen (29 %) undervisar i både svenska och tyska. Alla lärare har alltså erfarenheter om språklärares vardag i skolorna och följaktligen kanske också erfarenheter om dyslektiker ur språklärares synvinkel.

Tabell 4 Procentuell fördelning av svaren vid påstående 5: *Jag har haft dyslektiker i min klass*

	f	%
Ja	11	65 %
Nej	6	35 %
Totalt	17	100 %

Som tabell 4 visar har 65 % av lärarna haft dyslektiker i sin klass och 35 % av dem inte haft det. I avsnitt 2.3 skrev jag om hur dyslexi yttrar sig och där framgick det att antalet dyslektiker i klasser är svårt att berätta för det är svårt att göra en klar skillnad mellan dålig läskunnighet och egentlig dyslexi.

Det är alltså möjligt att dyslexi inte har diagnostiserats och att läraren inte har märkt läs- och skrivsvårigheter i klassen. Det kan också vara möjligt att lärarna inte har tillräckligt med information och så är det svårt att märka möjliga läs- och skrivsvårigheter hos inlärare.

Tabell 5 Procentuell fördelning av svaren vid påstående 7: *Jag har tillräckligt med information om dyslexi*

7. Jag har tillräckligt med information om dyslexi	f	%
Ja	2	12 %
Nej	15	88 %
Totalt	17	100 %

Majoriteten av lärarna (88 %) tycker att de inte har tillräckligt med information om dyslexi. Som jag konstaterade i avsnitt 3.2 spelar läraren en viktig roll i elevens dyslexi. Det är ju lärarens uppgift att kunna ge eleven individuellt stöd. Detta är svårt om lärarna inte har tillräckligt med information om dyslexi. I alla fall är det viktigt att ta hänsyn till de ökade gruppstorlekarna i skolor i dag. I en stor grupp är det svårt för lärare att ta hänsyn till individer för resurserna hos en lärare är gränsade som det framgick i avsnitt 3.3.

Tabell 6 Procentuell fördelning av svaren vid påstående 8: *Jag fick tillräckligt med information om dyslexi under lärarutbildningen*

8. Jag fick tillräckligt med information om dyslexi under lärarutbildningen	f	%
Ja	1	6 %
Nej	16	94 %
Totalt	17	100 %

Den absoluta majoriteten av lärarna (94 %) tycker att de inte fick tillräckligt med information om dyslexi under lärarutbildningen. Detta bevisar att jag antog rätt, för innan jag började denna avhandling trodde jag att största delen av lärarna inte har fått tillräckligt med information om dyslexi genom lärarutbildningen (se inledningen.).

Som föregående fråga visade svarade 88 % av lärarna att de inte har tillräckligt med information om dyslexi. Antagligen en orsak till detta är att lärarna inte fick tillräckligt med information om dyslexi under sin lärarutbildning. Om man inte får information om olika inlärningssvårigheter redan under sin lärarutbildning kan det antagligen vara svårare att skaffa sig information om olika inlärningssvårigheter senare då man redan jobbar som lärare.

Som jag skrev i 3.4 verkligheten i arbetslivet kan kännas tung för en ny lärare och färdigheterna som lärarutbildningen gav otillräckliga. Då är det kanske svårare att skaffa sig ny information om olika inlärningssvårigheter, speciellt då man inte har ens baskunskaper om dem.

Tabell 7 Procentuell fördelningen av svaren vid påstående 10: *Lärarutbildningen idag borde ge blivande lärare mera stöd att möta dyslektiker*

	f	%
Ja	14	82 %
Nej	3	18 %
Totalt	17	100 %

Största delen av lärarna (82 %) tycker att lärarutbildningen idag borde ge blivande lärare mera stöd att möta dyslektiker. Som tabell 6 visade fick deltagarna själva inte tillräckligt med information om dyslexi under sin lärarutbildning och kanske därför känner de att blivande lärare borde få mera information om dyslexi i nutida lärarutbildningen.

Minoriteten (18 %) tycker att lärarutbildningen inte borde ge blivande lärare mera stöd att möta dyslektiker. Dessa lärare kanske tror att nutida lärarutbildningen ger blivande lärare tillräckligt med information om dyslexi och så ser ingen orsak till varför det borde finnas mera information om dyslexi i lärarutbildningen.

Tabell 8 Procentuell fördelning av svaren vid fråga 14: *Har du haft elever som du tänkt har dyslexi men inte har diagnos för den, i din klass?*

	f	%
Ja	11	65 %
Nej	6	35 %
Totalt	17	100 %

Största delen av lärarna (65 %) har haft elever som kanske haft dyslexi men inte fått en diagnos ännu, i sin klass. I avsnitt 5.3 ska jag handla tillägsfråga 15 ”Hur agerade du med eleven i fråga? (t.ex. Pratade du med eleven själv? Pratade du med någon annan om saken? Tyckte du att du inte hade resurser att ingripa?”.

Minoriteten av lärarna (35 %) tycker att de inte haft elever med odiagnostiserad dyslexi i sin klass. Så som jag tidigare konstaterat är det möjligt att brist på information om dyslexi kan leda till situationerna där lärare inte märker elevernas möjliga läs- och skrivsvårigheter. Det är svårt att märka möjliga symptom hos elever om man inte har kunskaper i dyslexi.

Tabell 9 Procentuell fördelning av svaren vid fråga 17: *Har du gett stödundervisning till elever som har läs- och skrivsvårigheter?*

	f	%
Ja	5	29 %
Nej	12	71 %
Totalt	17	100 %

Även om 65 % av lärarna haft dyslektiker i sin klass har största delen av lärarna (71 %) inte gett stödundervisning åt dessa elever. Detta kan kanske bero på att eleverna haft individuella studieplaner och tillräckligt med stöd i sin klass. Det är också möjligt att dyslexis grad har varit lättare hos eleverna och de har inte behövt extrastöd av lärare. Å andra sidan är det också möjligt att eleverna inte har velat få stöd. I alla fall finns det några lärare (29 %) som gett stödundervisning till dyslektiker. I denna fråga fick lärare också berätta om sina erfarenheter och jag ska behandla dessa svar senare i 5.2.

Tabell 10 Procentuell fördelning av svaren vid påstående 18: *Jag har fått information om dyslexi genom följande källor. (Möjlighet att välja flera källor)*

	f	%
Fortbildning/ Kollegor eller bekanta	1	6 %
Fortbildning/ Kurser i specialpedagogik under lärarutbildningen/ Självstudier	1	6 %
Kollegor eller bekanta	2	12 %
Självstudier/Kollegor eller bekanta/Internet	1	6 %
Självstudier/Media/Kollegor eller bekanta	1	6 %
Internet	1	6 %
Fortbildning/Självstudier/Kollegor eller bekanta	1	6 %
Fortbildning/Självstudier	3	18 %
Självstudier/Kollegor eller bekanta	1	6 %
Lärarutbildningen/Fortbildning/Självstudier/Kollegor eller bekanta	3	18 %
Lärarutbildningen/Fortbildning/Kurser i specialpedagogik efter lärarutbildningen/Självstudier/Kollegor eller bekanta	1	6 %
Självstudier/Internet	1	6 %
Totalt	17	100 %

Som tabell 10 ger vid handen är de tre viktigaste källorna för lärarna att få information om dyslexi följande: självstudier, fortbildning och kollegor eller bekanta. Detta talar för min hypotes att självstudier är den viktigaste källan för att få information om dyslexi. I alla fall antog jag också att media spelar en viktig roll här, vilket den inte gör alls. Bara en lärare (6 %) använde media för att få information om dyslexi och samma gäller Internet. En lärare hade haft kurser i specialpedagogik under sin lärarutbildning och en annan efter lärarutbildningen.

5.2 Generella drag bland de kvantitativa resultaten

Deltagarna i denna undersökning är lärare som undervisar i språk på högstadiet. Majoriteten (94 %) av svarande var kvinnor. Rejält över hälften av lärarna har haft dyslektiker i sin klass. I alla fall tycker majoriteten (88 %) av lärarna att de inte har tillräckligt med information om dyslexi och nästan alla (94 %) tycker att de inte fick tillräckligt med information om dyslexi

under sin lärarutbildning. Kanske detta är orsaken till varför största delen av lärarna (88 %) tycker att lärarutbildningen i dag borde ge mera information om ämnet till blivande lärare.

I avsnitt 3.4 berättade jag om kritiken av lärarutbildningen. Där framkom det att läraryrket har förändrats radikalt och det i dag kräver mycket att vara lärare och att det är orsaken till varför lärare vill vidareutbilda sig själva. Detta kanske är orsaken till varför många lärare tycker att de viktigaste källorna att skaffa sig information om dyslexi är vidareutbildning och självstudier.

I avsnitt 3.5 behandlade jag också lärare som utvecklare av sin profession och denna undersökning visar att många av dem är villiga att få veta mera om t.ex. just inlärningssvårigheter också efter lärarutbildningen och att denna utvecklingsprocess pågår genom karriären. Denna påstående motiverar jag med att jag i denna undersökning har fått svar från lärare som haft sin auskultering redan på 1970-talet och 1980-talet.

I avsnitten 2.2 och 2.4 tog jag upp hur svårt det egentligen är att diagnostisera dyslexi och hur olika olika individer reagerar på svårigheter och att detta kan försvåra diagnostiseringen. I undersökningen märkte jag att över hälften (65 %) av lärarna tycker att de har haft elever som har ickediagnostiserad dyslexi i sin klass men ändå det är bara 29 % som gett stödundervisning åt eleverna. Kanske det är så att många elever tycker att de inte behöver extrahjälp och så kan lärare inte stöda dem.

5.3 Öppna frågor och den kvalitativa analysen

Det finns åtta öppna frågor i denna undersökning. På dem fick lärarna svara enligt sina egna erfarenheter och kunskaper. Dessa frågor ska analyseras kvalitativt. Det finns dock ett undantag, fråga 17 som är en semistrukturell fråga vars ena halva jag analyserade kvantitativt i avsnitt 5.1; den andra halvan ska analyseras kvalitativt i denna del. Jag ska presentera resultaten så att jag först ger generell information om svaren och sedan några exempelsvar.

Fråga 4 var: *Hur viktigt är det för dig att kunna möta eleven med dyslexi i ditt ämne?*

Det vanligaste svaret bland lärarna i denna undersökning var att det är särskilt viktigt att kunna möta dyslektiker. Enligt några lärares iakttagelser är dyslexi en allmän inlärningsvårighet och lärarna kände att det är deras ansvar att stöda eleverna med eventuella inlärningsvårigheter. Några kommenterade att det är viktigt att kunna möta dyslektiker men att de skulle vilja få mera information om denna inlärningsvårighet.

En lärare konstaterade att särskilt språklärarna bör ha kunskaper om dyslexi och att de borde ha färdigheterna att hjälpa och handleda olika inlärare. Några konstaterade att läraren åtminstone bör ha baskunskaper om dyslexi och då läraren har dessa baskunskaper kan hon/han förstå inläring hos elever bättre. Jag ska ge några exempel på lärarnas svar på frågan 4.

Ex. 1. ”Tärkeä, koska oppilas voi kyllä oppia paljonkin vaikeudesta huolimatta.”

(’Det är viktigt därför att eleven kan lära sig mycket trots sina svårigheter.’)

Ex. 2. ”Perustiedot ainakin pitäisi olla, sillä esim. lukukauden alussa voi erityisoppilas tulla ns. ”yllätyksenä” joten aikaa valmistautua ja hankkia tietoutta ei siinä tilanteessa ole”

(’Man borde åtminstone ha baskunskaper för t.ex. i början av terminen kan en specialelev bli en överraskning till lärare och det finns inte tid att förbereda sig och att skaffa sig information i denna situation.’)

Fråga 6 löd: *Om din elev haft dyslexi hur har det yttrat sig? (Har det yttrat sig tydligt? Har det påverkat elevens beteende eller inläring?)*

Enligt lärare i denna undersökning yttrar sig dyslexi speciellt i skriftliga uppgifter och att lära sig tar mera tid för dyslektiker. Bara en lärare konstaterade att hon märkt dåligt uppförande hos eleven som har dyslexi. En annan lärare skrev att några dyslektiker i högstadieskolan visar dyslexin tydligt och pratar om det medan somliga vill dölja sina svårigheter för att inte skilja sig från andra ungdomar.

Några lärare konstaterade också att speciellt från 8:e klass blir inläringen svårare för dem som har dyslexi, för grammatiken och vokabulären blir mer komplicerade. En lärare skrev att

hon inte märkte några svårigheter hos en elev i början men senare började svårigheterna synas tydligare.

Ex. 3. ”En itse tuolloin olisi ainakaan heti huomannut erityisvaikeuksia. Myöhemmin kun alkaneen kielen opinnot vaikeutuivat ja esim. sanastot ja tekstit pitenivät, joitakin omaksumisvaikeuksia oli. oppilas itse selitti tarvitsevansa paljon aikaa jo sanakokeisiin valmistautuessaan. Kaiken kaikkiaan opinnot sujuivat suht koht hyvin.”
(’Då skulle jag inte, åtminstone genast, ha märkt några speciella svårigheter. Senare då studier i nytt språk blev svårare och t.ex. ordförrådet och texterna blev längre fanns det några svårigheter med att lära sig. eleven själv förklarade till mig att han/hon behöver mycket tid för att enbart förbereda sig för ordprov. Allt som allt gick studierna relativt bra.’)

Ex. 4. ”- - Olen huomannut, että mitä paremmin oppilas itse ja oppilaan perhe on sisäistänyt ja hyväksynyt oppimisvaikeuden sitä paremmin hän kykenee käyttämään itselleen sopivia oppimistapoja pitämättä itseään huonona oppijana.”
(’Jag har märkt att ju bättre eleven och elevens familj har tillägnat sig och accepterat dyslexin, desto bättre kan eleven använda inlärningsstilar som passar honom/henne bäst utan att hålla sig själv för en dålig inlärare.’)

Ex. 5. ”Näkyyselkeästi, vaikeuttaa huomattavasti sanaston oppimista ja rakenteiden hahmottamista”
(’Det syns tydligt och försvårar inläringen av ordförråd och gestaltningen av strukturer.’)

Ex. 6 ”kirjoittaminen vaikeaa, kirjaimet kääntyvät ja vaihtavat paikkaa. Joillain suuria vaikeuksia oppia, kun menee usko omaan osaamiseen”
(’skrivandet är svårt, bokstäverna vänder sig och växlar plats. Några har stora svårigheter att lära sig, för de förlorar tilltron till sin egen inläring’)

Fråga 9 var: *Bör lärarutbildningen i din mening ge färdigheter till blivande lärare att möta dyslektiker? Eller bör varje lärare själv ta ansvaret för att skaffa sig information om dyslexi?*

Majoriteten av lärarna tyckte att lärarutbildningen borde ge blivande lärare baskunskaper om dyslexi och att man kan skaffa sig mer avancerad information om det finns behov för den. Några konstaterade att det är självklart att det är lärarutbildningens uppgift att ge blivande lärare information om dyslexi.

Några lärare kommenderade att när de avlade sin lärarutbildning fanns det absolut ingen information om olika inlärningssvårigheter men att praktiken har lärt dem under årens lopp. En lärare kommenderade att det borde finnas mera föreläsningar för lärare om inlärningssvårigheter, för i hennes skola finns det en specialpedagog bara 1,5 dagar per vecka.

Det fanns bara ett par svar där lärare ansåg att det är lärarens uppgift att skaffa sig information om olika inlärningssvårigheter speciellt då man har elever med inlärningssvårigheter i sin klass. Det vill säga att dessa lärare tycker att det inte finns behov för att veta något om dyslexi på för hand, utan skaffa sig information då man får elever med specialbehov i sin klass.

Ex. 7 ”opettajankoulutukseen kuuluu antaa perustiedot ja vähän enemmänkin tiedossa olevista oppimisvaikeuksista, se on nykyään osa opettajan ammattitaitoa”
(’det hör till lärarutbildningen att ge baskunskaper och lite mera information om existerande inlärningssvårigheter, det hör till en lärares yrkeskunnighet idag’)

Ex.8 ”Kyllä kuuluu, koska jokainen opettaja törmää sekä oppilaisiin että vanhempain, joilla on lukivaikeus.”
(’Ja, det bör, därför att varje lärare stöter på både elever och deras föräldrar, som har dyslexi.’)

Ex.9 ”opettajankoulutuksessa pitäisi opettaa perusvalmiudet opettaa kaikenlaisia luku- ja kirjoitushäiriöisiä. Koulutustilaisuuksia pitäisi järjestää enemmän nykyisille opettajille”

(’i lärarutbildningen borde undervisas baskunskaper att lära olika elever med läs- och skrivsvårigheter. Det borde organiseras mera föreläsningar om detta ämne för nutida lärare.’)

Fråga 11 var: *Nästa fråga gäller dig om du svarade Ja på frågan 10. Hur skulle du ha velat få mera information om dyslexi under lärarutbildningen?*

Det verkar vara så att största delen av lärarna skulle ha velat få praktiska råd hur de kan stöda eleverna med dyslexi. Det fanns också en lärare som ville ha åtminstone föreläsningar om dyslexi, för på deras tid fick man bara information om hörsel - och synskadade. En lärare konstaterade att det borde finnas en hel kurs eller undervisningshelhet om olika inlärningssvårigheter i lärarutbildningen. Enligt henne syns inlärningssvårigheterna så tydligt i skolans vardag . Några lärare skulle ha velat få se i praktiken hur man lär dyslektiker och de också de ville också möta och lära några dyslektiker själva under lärarutbildningen.

Den mest anmärkningsvärda iakttagelsen är att en lärare som avlagt sin auskultering år 2005 skrev att hon skulle åtminstone ha velat veta vad dyslexi är för något och hur den yttrar sig och dessutom skulle hon ha velat få tips hur man kan undervisa i dyslektiker. Det är obskyrt att det finns gott om information om olika inlärningssvårigheter i dag, speciellt om läs- och skrivsvårigheter och ändå finns det inte information om dyslexi i lärarutbildningen.

Ex. 10 ”perusesimerkkejä, kuinka otetaan huomioon arvioinnissa, mitä voi opena tehdä auttaakseen oppilasta”

(’basexempel, hur man iakttar dyslektiker vid bedömningen, vad man kan göra som lärare för att hjälpa’)

Ex. 11 ”edes jotain, en saanut mitään”

(’åtminstone någonting, jag fick inget’)

Ex. 12 ”Olisin halunnut saada käytännön tietoa kuinka kohdata dysleettikko ja avustavista toimenpiteistä”

(’Jag skulle ha velat få praktisk information om hur man kan möta dyslektiker samt information om stödåtgärder’)

Fråga 12 var: *Frågorna 12 och 13 gäller dig om du har haft dyslektiker i din klass. Hur har det känts att hålla undervisningspass då det funnits en dyslektiker i din grupp?*

Majoriteten av lärarna har en positiv ställning till dyslektiker i klassen och de tycker att det inte orsakar några problem. Det fanns dock några lärare som skrev att dyslektiker i klassen betyder att läraren måste göra lite extra jobb och läraren måste ta hänsyn till undervisningsstilen och -taktan för att dyslektikerna håller takt med andra elever.

Några lärare lyfte fram också gruppstorleken och hur det påverkar inläringen hos elever som har läs- och skrivsvårigheter. En lärare föreslog att det borde finnas biträdande lärare för dyslektikerna i klassen, för grupperna är stora och heterogena. Några lärare var också medvetna om dyslexins olika svårighetsgrader och sade att om dyslexin är lindrig, orsakar den inga större svårigheter för eleven och därmed påverkar den inte lärarens jobb alls.

En lärare skrev om en kollega som på 80-talet tvingade dyslektiker att bara kopiera texter från läroböcker i klassen. Läraren konstaterade också att några lärare dåtiden tyckte att dyslexi betydde att eleven var dummare än andra. Jag tror att en sådan ställning till dyslektiker har förändrats ganska radikalt tack vare flera undersökningar och tillgängliga teoriböcker om denna ganska generella inläringssvårighet.

Ex. 13 ”Häntä pitää muistaa auttaa enemmän ja tarkkailla, että hän pysyy kärryillä. Kun dysleettikkoja on useita, aina ei ehdi auttaa ja neuvoa riittävästi.”

(’Läraren måste minnas att hjälpa eleven mera och observera att han/hon hänger med. Då det finns flera dyslektiker i klass, hinner man inte alltid hjälpa och råda dem tillräckligt.’)

Ex. 14 ”Oppilaat tarvitsevat usein enemmän tukea, mutta itse olen kokenut tilanteet ihan positiivisiksi, jos minulla on ollut etukäteen mahdollisuus valmistautua oppilaan tukemiseen.”

(’Eleverna behöver ofta mera stöd, men själv tycker jag att situationerna har varit positiva om jag haft möjlighet att förbereda mig att stöda eleven på för hand.’)

Ex. 15 ”Dyslektikko kaipaisi avustajan, kun ryhmät ovat isoja ja heterogeenisiä. Myös dysleksian tyyppi vaikuttaa paljon siihen, millaista tukea oppilas tarvitsee.”

(’Dyslektiker skulle behöva biträdet, för grupperna är stora och heterogena. Också graden av dyslexi påverkar mycket på det hardant stöd eleven behöver.’)

Fråga 13 var: *Har du någonsin haft svårigheter att lära dyslektiker (t.ex. beroende på bristfälliga kunskaper i dyslexi)? Om du haft, hur kom svårigheterna till synes?*

Största delen av lärarna skrev att de inte haft större svårigheter att undervisa dyslektiker. Denna fråga var ganska personlig och det är möjligt att många inte vill avslöja att de haft svårigheter med att undervisa en viss grupp elever. Kanske därför ville majoriteten av lärare svara bara ”nej” på denna fråga.

I alla fall fanns det också några lärare som skrev att de haft svårigheter och att detta har berott på graden av dyslexi. Speciellt då man inte har haft tillräckligt med tid att förbereda sig för dyslektiker i klass. Den största orsaken till några svårigheter har varit bristen på tid, vilket syns i den allmänna undervisningen där det finns flera elever av vilka några har inlärnings svårigheter och behöver individualiserat stöd.

En lärare skrev att svåra uppgifter i klassen har orsakat dåligt uppförande hos dyslektiker, vilket stör inläringen. Också en annan lärare nämnde dåligt uppförande (se nere.). Här är ett bra exempel på individuell inställning mot dyslexi hos elever med läs- och skrivsvårigheter, som jag nämnde i avsnitt 2.3.

Ex. 16 ”Kyllä. Opetusta pitäisi suunnitella niin paljon enemmän ja kun luokassa ei ole vain dyslektikkoja. Joskus oppilaat kätkevät oppimisen ongelmat käytöshäiriöiden alle ja en pääse auttamaan oikeassa kohtaa. Oma tietopohja ei ole myöskään riittävä. Tuntuu, että oppilas on välillä liikaa oman onnensa nojassa.”

(’Ja. Man borde planera undervisningen mycket mera och det finns inte bara dyslektiker i klassen. Ibland döljer elever inlärningssvårigheterna bakom dåligt uppförande och jag kan inte hjälpa dem då de behöver. Mitt eget kunskapsunderlag är inte tillräckligt heller. Det känns så att eleven är ibland lämnat åt sitt öde för mycket.’)

Fråga 15 var: *Denna fråga gäller dig om du svarade Ja på frågan 14. Hur agerade du med eleven i fråga? (t.ex. Pratade du med eleven själv? Pratade du med någon annan om saken? Eller tyckte du att du inte hade resurser att ingripa i elevens saker? Hur upplevde du situationen överhuvudtaget?)*

Det förekom i många svar att multiprofessionell kunskap är den största hjälpen i situationer där lärare tycker att en av eleverna har dyslexi som inte har diagnostiserats ännu. Speciellt speciallärare är ett stort stöd i sådana situationer. Ytterligare nämner några lärare studiehandledare och kollegor. Några lärare skrev att de har diskuterat med kollegor som har undervisat samma elever och kan berätta om de har märkt samma svårigheter.

En av lärarna skrev att hon har haft svårigheter med att föra ärendet vidare, därför att hon inte har tillräckligt med information om dyslexi. Hon skrev också att eleverna på sjunde klass testas för dyslexi och speciallärare hjälper dem som verkar ha speciella svårigheter med läsning och skrivning.

En lärare skrev att en elev, som hon trodde hade dyslexi, kom från en familj där alla barn hade läs- och skrivsvårigheter och att det var därför hon märkte svårigheterna lättare. Eleven fick stöd för sina svårigheter och enligt läraren gick allt bra, tack vare samarbetsvilliga vuxna. Detta fall är ett bra exempel på hur sådana här fall borde behandlas i skolorna. Det fanns också exempel på situationer som har varit svårare för lärare. (se nere.)

- Ex. 17 ”erityisopetuksen puolella on reagoitu huoleeni vuosien saatossa niin ettei koululla ole mahdollisuuksia puuttua kuin jo ala-asteella diagnosoituihin vaikeampiin tapauksiin.”
(’Specialpedagoger har med åren reagerat till min oron så att skolan har bara möjligheterna att ingripa i situationer där eleven har fått diagnosen redan på lågstadiet.’)
- Ex. 18 ”Olen ottanut asian esille erityisopettajan kanssa, silloin harvoin kun yläkoulussa tulee vastaan diagnosoimaton oppilas. Tulee kyllä aika avuton olo, kun oppilas on päässyt näin pitkälle ilman että kukaan on huomannut ja auttanut oppilasta.”
(’Jag har pratat med specialpedagogen då det sällan förekommer en elev som inte fått diagnosen ännu. Jag känner mig ganska hjälplös när eleven gått så långt utan att någon märkt svårigheterna och hjälpt eleven.’)
- Ex. 19 ”Kyseessä oppilas, jonka sisaruksella diagnoosi ja perheen kaikilla lapsilla LUKI-ongelmia. Asiasta keskusteltiin luokanopettajan ja huoltajan kanssa ja toimiksi valittiin eriyttäminen ja HOPPI. Tilanteessa ei ollut mitään hankalaa, kiitos siitä yhteistyöhaluisille aikuisille.”
(’Det var fråga om en elev vars syskon hade diagnos och alla barn i familjen hade läs- och skrivsvårigheter. Saken diskuterades med klasslärare och försörjaren och följande åtgärder valdes: differentiering och HOPPI. Det fanns inga svårigheter i situationen, tack vare samarbetsvilliga vuxna.’)

Fråga 16 var: *Hurdana stödåtgärder finns det i er skola för elever som har en diagnostiserad dyslexi? (t.ex. möjligheter för stödundervisning, deltidsspecialundervisning osv.)*

För det mesta finns det möjligheter för specialundervisning, deltidsspecialundervisning och stödundervisning i skolorna. Några få skrev att i deras skolor finns det också en möjlighet för att ha ett skolgångsbiträde som hjälper eleverna med inlärnings svårigheter i klassen. Enligt en lärare hjälper skolgångsbiträdet också elever med proven. En lärare skrev att det i skolan där hon jobbar är möjligt att ge smågruppsundervisning.

En av lärarna skrev att det är möjligt att göra proven muntligt och att läraren skriver ner svaren. Jag tycker att denna åtgärd borde användas i alla skolor där det finns dyslektiker, för det är speciellt skrivning som kan orsaka större svårigheter. (se lärarnas svar på frågan 6).

Ex. 20 ”Erityisopetus, avustaja välillä luokassa, selkokieliä tekstejä ja suomennuspohjia ko. oppilaille.”

(’Specialundervisning, biträdet ibland i klassen, lättlästa texter och stenciler där det finns en hjälpöversättning till finska för eleven i fråga.’)

Ex. 21 ”osa-aikainen erityisopetus, tukiopetusta on mahdollista saada, kokeiden tekeminen suullisesti opettajan kirjatessa vastaukset.”

(’deltidsundervisning, det är möjligt att få stödundervisning, att göra proven muntligt medan läraren skriver ner svaren.’)

Ex. 22 ”Tukiopetusta toki antaisin itsekin, jos tilanne vaatisi. Lisäksi mahdollisuus pienryhmäopetukseen ja mukauttamiseen on.”

(’Visst skulle jag ge stödundervisning om situationen krävde det. Ytterligare finns det möjlighet för smågruppsundervisning och differentiering.’)

Fråga 17 löd: *Har du någonsin själv gett stödundervisning åt dina elever? Berätta om dina erfarenheter.*

I kapitel 5.1 tabell 9 handlade jag kvantitativt den första frågan och det kom fram att bara 29 % av lärarna hade gett stödundervisning åt sina elever. Här ska jag behandla den kvalitativa sidan av dessa lärares erfarenheter om stödundervisning.

Några lärare skrev att eleverna har fått nytta av stödundervisningen men det finns också en lärare som skrev att det beror på elevens motivation och attityder om hon/han kommer att dra nytta av stödundervisningen eller inte. Några lärare ansåg att de i stödundervisningen har undervisat elever i inlärningsstrategier och överhuvudtaget försökt hjälpa dem med att hitta en individuell stil att lära sig.

Ex. 23 ”En ole varsinaisesti antanut tukiovetusta luki-taidoissa, mutta jos tällainen oppilas on tukiovetuksessa, olemme käyneet läpi erilaisia tapoja oppia kieliä ja helpottaa omaa oppimista.”

(’Egentligen har jag inte gett stödundersvisning i läskunnighet, men om jag haft en sådan här elev i stödundersvisningen har vi gått genom olika sätt att lära sig språk och hur man kan lätta sin egen inläring.’)

Ex. 24 ”olemmе käyneet paljon tehtäviä suullisesti, olen lukenut ohjeet ääneen, olen kokenut, että siitä on ollut hyötyä oppilaalle.”

(’vi har gått genom massor av uppgifter muntligt, jag har läst instruktionerna högt, jag tycker att eleven har fått nytta av det.’)

Ex. 25 ”Tukiovetuksessa harjoiteltu rakenteiden hahmottamista, opiskelutekniikoita ja muistikikkoja, ei niinkään varsinaista kieliainesta.”

(’I stödundersvisningen har vi övat gestaltningen av strukturer samt inläringstekniker och minnesknep, inte egentligen språkmaterial’)

5.4 Generella drag bland de kvalitativa resultaten

Största delen av lärarna tycker att det är viktigt för språklärare att kunna möta dyslektiker. De som haft dyslektiker i sin klass skrev att dyslexin inte varit tydlig när det gäller beteendet men svårigheterna har uppkommit speciellt vid skriftliga uppgifter. Några lärare skrev att dyslexin försvårar elevens inläring speciellt på högre klasser i högstadieskolor, för texterna blir längre och grammatik blir lite mer komplicerad. Detta framgick också i teorier som jag satte mig in i när jag började skriva min avhandling. Om hur dyslexin börjar synas tydligare på högre klasser skrev jag i avsnitt 2.4.

Majoriteten av lärarna tycker att det hör till lärarutbildningen att ge baskunskaper om dyslexi och det är möjligt senare att skaffa sig mer avancerad information om nödvändigt. Några lärare konstaterade att de inte alls fick veta något om dyslexi under sin lärarutbildning men nu har de erfarenheter som hjälpt dem under åren. Många lärare berättade att de under lärarutbildningen skulle ha velat få praktiska råd om hur man undervisar dyslektiker.

Den största delen av lärarna som haft dyslektiker i sin klass har positiva erfarenheter om dyslexi men det finns också några som berättade att det ibland kräver extrajobb att undervisa dyslektiker. Dyslexins grad påverkar hur mycket den hindrar inläringen hos elever och hur den påverkar lärarens jobb.

Största delen av lärarna skrev att de inte haft några svårigheter med att undervisa dyslektiker. Det finns bara två lärare som svarade att bristen på tid och uppgifter som kräver mycket av elever har orsakat dåligt uppförande hos några dyslektiker. Det är självklart att i dagens skolor, där gruppstorlekar har ökat inte har tillräckligt med tid att stöda alla individer i klassen. (se avsnitt 3.4)

I avsnitt 3.2 behandlades lärares roll i dyslexi och hur viktigt det är att inte bära ansvaret ensam utan dela ansvaret med andra lärare. Detta förekom också i många svar där lärare berättade att de i situationerna, där de antog att en av eleverna haft dyslexi har vänt sig till kollegor. I synnerhet specialpedagoger har spelat en stor roll när det gäller ämneslärare och möjliga inläringssvårigheter hos eleven. Några lärare för sin del har haft svårigheter med att föra sina bekymmer vidare för det har inte funnits tillräckligt med resurser i skolorna att hjälpa elever med dyslexi.

Några lärare har gett stödundervisning åt sina elever och tycker att de fått nytta av den, men detta berodde på elevens motivation och attityder. I stödundervisning har några lärare gett eleven information om hur de kan lära sig bättre och hitta sin egen inlärningsstil. Lärare skrev att det finns varierande stödåtgärder. I deras skolor är det möjligt t.ex. att ge deltidsspecialundervisning och i några fall att ha skolgångsbiträde i klassen. Några lärare berättade också att i deras skolor är det möjligt att göra proven muntligt.

6 SAMMANFATTNING

I denna pro gradu avhandling har jag studerat lärare och deras förutsättningar att möta och undervisa dyslektiker. Ytterligare har jag studerat lärarutbildningens eventuella inverkan på lärarens förutsättningar. Jag samlade in materialet till avhandlingen genom frågeformulär som jag skickade till svensklärare i mellersta Finland. Sammanlagt 17 personer svarade på enkäter. Frågorna bestod av både strukturerade och öppna frågor. De strukturerade frågorna behandlade jag kvantitativt och de öppna kvalitativt.

Resultaten visade att största delen av lärarna har haft dyslektiker i sin klass men att lärarna inte har tillräckligt med information om dyslexi. Majoriteten av dem tyckte att de inte fick veta tillräckligt om dyslexi under sin lärarutbildning och att de mest skulle ha velat få praktiska råd om hur man kan möta dyslektiker. En stor del av lärarna tyckte att de inte alls fick information om dyslexi under lärarutbildningen.

Största delen av lärare hade emellertid en positiv inställning till dyslexi och dyslektiker och bara några lärare berättade om svårigheter som de haft medan de undervisat dyslektiker. Orsaken till dessa svårigheter har antingen varit brist på tid att förbereda sig för att ha dyslektiker i sin klass, eller för krävande uppgifter som orsakat dåligt uppförande hos dyslektiker. Resultaten visade att de tre viktigaste källorna för lärare att skaffa sig information om dyslexi har varit självstudier, fortbildning och kollegor eller bekanta.

Enligt lärare som deltog i denna undersökning finns det ett ganska mångsidigt utbud av stödåtgärder i skolorna. De viktigaste stödåtgärderna är specialundervisning, stödundervisning och deltidsspecialundervisning. Några lärare skrev också att det i deras skolor är möjligt att ha skolgångsbiträde i klassen eller för provsituationer. Även stödundervisningen om i flesta av skolorna är en möjlig stödåtgärd har minoriteten av lärarna själv gett stödundervisning åt sina elever.

LITTERATUR

- Ahonen, T. & Lyytinen, H. (2001). Erilaisen oppijan tunnistaminen lapsena. I Asiakkaana erilainen oppija. Helsinki: Työministeriö, työvoimapalveluosasto, työvoiman koulutus- ja kuntoutusyksikkö, 17-38
- Ainscow, M. (1994). *Special needs in the classroom : a teacher education guide*. London: Kingsley.
- Andersson, C. (1995). *Läras för skola eller skolas att lära –tankemodeller i lärarutbildning*. Stockholm: Gotab.
- Anttila, P. et al. (2008). Lukivaikeusko terveydenhuollon asia? Korvatulehduksista kouluhaluttomuuteen, unihäiriöistä uupumiseen. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arai, D. (2002). *Språk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Atjonen, P. (2004). Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. I Atjonen, P. & Väisänen, P. (red.), *Osaava opettaja –keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15-30
- Bakker, D.J. & Moerland, R. (1981). Are There Brain-Tied Sex Differences in Reading. I Ansara, A., Geschwind, N., Galaburda, A., Albert, M. & Gartrell, N. (red.), *Sex Differences in Dyslexia*. Maryland: Collins Lithographing and Printing Company Ltd, 109-117
- Baratz-Snowden, J. & Darling-Hammond, L. (2005). *A Good teacher in every classroom – preparing the highly educated qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryden, M.P. (1981). Sex-related Differences in Cerebral Hemispheric Asymmetry and their Possible relation to Dyslexia. I Ansara, A., Geschwind, N., Galaburda, A., Albert, M. & Gartrell, N. (red.), *Sex Differences in Dyslexia*. Maryland: Collins Lithographing and Printing Company Ltd, 81-95
- Ekeboom, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (2000). *Satayksi kouluongelmaa –Opettajan käsikirja*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Finucci, J.M, & Barton, C. (1981). Are There Really More Dyslexic Boys than Girls? I Ansara, A., Geschwind, N., Galaburda, A., Albert, M. & Gartrell, N. (red.), *Sex Differences in Dyslexia*. Maryland: Collins Lithographing and Printing Company Ltd, 1-10
- Hakala, J. (1994). *Quo Vadis opettajankoulutus?* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hier, D.B. (1981). Sex Differences In Brain Structure. I Ansara, A., Geschwind, N., Galaburda, A., Albert, M. & Gartrell, N. (red.), *Sex Differences in Dyslexia*. Maryland: Collins Lithographing and Printing Company Ltd, 21-30

- Hintikka, A-M, & Strandén, K. (1998). Tyhmästä ja laiskasta Einsteiniksi –näin autat lukivaikeuksista. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2008). Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy
- Häger-Nylund, B. (1998). Diagnostisering av läs –och skrivsvårigheter / Dyslexi. I Østern, A-L. & Heilä-Ylikallio, R. (red.), Diagnostisering av elevers färdigheter i svenska språket. Åbo: Åbo Akademi, 77-86
- Hägström, I. (2003). Elever med läs- och skrivsvårigheter / Dyslexi. I Bjar, L. & Liberg, C. (red.), Barn utveclar sitt språk. Lund: Studentlitteratur, 237-251
- Kiviniemi, K. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle –opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kohonen, V. & Niemi, H. (1996). Developing and evaluating teacher education in Finland – current trends and future challenges. I Tella, S. (red.), Teacher education in Finland –Present and future trends and challenges. Helsinki: Hakapaino Oy, 21-43
- Lappalainen, K. & Mäkiäho, M. (2004). Inklusiivinen, kaikille yhteinen koulu haasteena erityisopettajan –ja opettajankoulutukselle. I . I Atjonen, P. & Väisänen, P. (red.), Osaava opettaja –kesustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 61-76
- Lidman, S., Lund, A-M, Bäckström, L. et al. (red.). Bonniers stora lexikon. /Idé och regi. Stockholm. Bonnier Fakta.
- Luukkainen, O. (1996). Teacher education and university training schools. I Tella, S. (red.), Teacher education in Finland –Present and future trends and challenges. Helsinki: Hakapaino Oy, 45-66
- McKeever, W.F. (1981). Sex and Cerebral Organisation: Is It Really So Simple? I Ansara, A., Geschwind, N., Galaburda, A., Albert, M. & Gartrell, N. (red.), Sex Differences in Dyslexia. Maryland: Collins Lithographing and Printing Company Ltd, 97-107
- Moilanen, K. (2008). Miten opin vieraita kieliä? I Kairaluoma, L., Ahonen, T., Aro, M., Kakkuri, I., Laakso, K., Peltonen, M. & Wennström, K. (red.), Lukemalla ja tekemällä –Opettajan opas lukivaikeudesta ammatillisille oppilaitoksille. Jyväskylä:Kopijyvä, 125-137.
- Niemi, P. & Poskiparta, E. & Lindeman, J. (1993). Lukeminen ja lukemisvaikeudet. I Vauras, M. (red.), Oppimisvaikeudet ja opetuksen kehittäminen: Katsaus Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskuksen toimintaan ja tutkimukseen. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 7-17

- Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet (2004). Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Pietarinen, J. (2004). Opettajankoulutus yhtenäisen perusopetuksen asettamiin koulutushaasteisiin vastaamassa. I Atjonen, P. & Väisänen, P. (red.), Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 47-60
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. (2004). Vieraat kielet. I Ahonen, T. & Siiskonen, T. & Aro, T. (red.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: WS Bookwell Oy, 81-96
- Siiskonen, T. & Aro, M. & Leena, H. (2004). Lukeminen ja kirjoittaminen. I Ahonen, T. & Siiskonen, T. & Aro, T. (red.), Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä. Juva: WS Bookwell Oy, 58-80
- Stadler, E. (1994). Dyslexi – en Introduktion. Lund: Studentlitteratur.
- Statistikcentralen. (19.10.2009). Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämipaikan mukaan maakunnittain 2008, %. [Online]. Tillgänglig
http://www.stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tau_006.html
- Statistikcentralen. (19.10.2009). Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2007-2008 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. [Online]. Tillgänglig
http://www.stat.fi/til/erop/2008/erop_2008_2009-06-10_tau_007.html
- Takala, M. (2006). Mitä on dyslexia? I Takala, M. & Kontu, E. (red.), Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 65-85
- Takala, M. & Kontu, E. (2006). Dysleksia ja tulevaisuus. I Takala, M. & Kontu, E. (red.), Luki-vaikeudesta Luki-taitoon. Helsinki: Yliopistopaino, 279-283
- Väisänen, P. (2004). Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. I Atjonen, P. & Väisänen, P. (red.), Osaava opettaja – keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 31-46

BILAGOR

Bilaga 1: Enkäten

Kyselylomake Keski-Suomessa yläasteella työskentelevien ruotsinopettajien valmiuksista kohdata oppilaita, joilla on *dysleksia*, sekä opettajankoulutuksen vaikutukset opettajien valmiuksiin

Kyselyn vastauksia käytetään Jyväskylän yliopistossa suoritettavassa Pro gradu-tutkielmassa. Vastaukset käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Kyselyn laatija: Heidi Laitinen, heidi.j.laitinen@jyu.fi

- 1) Sukupuoli: Nainen Mies
- 2) Auskultointivuosi/Opettajaharjoitteluvuosi:
- 3) Opettamani aineet:
- 4) Kuinka tärkeänä pidät valmiutta kohdata oppilaita, joilla on dysleksia, opettamissasi aineissa? Perustele vastauksesi.
- 5) Luokassani on ollut dyslektikkoja: Kyllä Ei
- 6) Jos oppilaallasi on ollut dysleksia, kuinka tämä on ilmennyt? (Onko dysleksia näkynyt selkeästi? Onko vaikuttanut oppilaan käytökseen tai oppimiseen?)
- 7) Koen, että minulla on tarpeeksi tietoa dysleksiasta: Kyllä Ei
- 8) Koen saaneeni tarpeeksi tietoa dysleksiasta opettajankoulutukseni aikana:
 Kyllä Ei
- 9) Kuuluuko opettajankoulutuksen mielestäsi antaa valmiuksia tulevalle opettajalle kohdata dyslektikkoja? Vai kuuluuko tietojen hankkiminen jokaisen opettajan omaan vastuuseen?
- 10) Mielestäni opettajankoulutuksessa tulisi nykyään antaa tuleville opettajille enemmän tukea kohdata oppilaita, joilla on dysleksia: Kyllä Ei
- 11) Seuraava kysymys koskee Sinua jos vastasit kohtaan 10 Kyllä. Kuinka olisit itse halunnut saada lisätietoa dysleksiasta opettajankoulutuksen aikana?
- 12) Kysymykset 12 ja 13 koskevat Sinua jos luokassasi on ollut dyslektikkoja. Miten olet yleensä kokenut opetustilanteet silloin, kun ryhmässäsi on ollut oppilas, jolla on dysleksia?

- 13) Onko sinulla ollut koskaan hankaluuksia opettaa oppilasta, jolla on dysleksia (esim. puutteellisten tietojen vuoksi)? Jos on, niin miten hankaluudet ilmenivät?
- 14) Onko luokassasi ollut koskaan oppilasta, jolla olet epäillyt olevan dysleksia, muttei varsinaista diagnoosia ollut vielä tehty? Kyllä Ei
- 15) Tämä kysymys koskee Sinua jos vastasit kohtaan 14 Kyllä. Miten toimit kyseisen oppilaan kohdalla? (esim. Otitko asian puheeksi oppilaasi kanssa? Keskustelitko mahdollisesti asiasta kenenkään muun kanssa? Vai ajattelitko, ettei sinulla olisi resursseja puuttua oppilaan tilanteeseen? Miten ylipäättään koit tilanteen?)
- 16) Millaisia tukitoimia koulussanne on oppilaille, joilla diagnosoidaan dysleksia? (esimerkiksi tukiopetusmahdollisuus, osa-aikainen erityisopetus jne)
- 17) Oletko itse antanut koskaan oppilaalle tukiopetusta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien takia? Kyllä En. Kerro kokemuksistasi jos olet antanut tukiopetusta.
- 18) Eniten olen saanut tietoa dysleksiasta/lukemisvaikeuksista seuraavasti:
(Voit valita useamman vaihtoehdon)
- a) Opettajankoulutus (peruskoulutus)
 - b) Jatko- tai täydennyskoulutus
 - c) Erityispedagogiikan opinnoista opettajankoulutuksen aikana
 - d) Erityispedagogiikan opinnoista opettajankoulutuksen jälkeen
 - e) Itseopiskelulla (esim. lukemalla kirjallisuutta dysleksiasta)
 - f) Mediasta, (esim. katsomalla Opettaja Tv:tä jne.)
 - g) Kollegoiltani/tuttaviltani
 - h) Internetin välityksellä
 - i) Jokin muu? Mikä?

Sydämelliset kiitokset vastauksistasi!