

SVENSKLÄRARES UPPFATTNINGAR OM DYSLEXI OCH
INLÄRNINGSTRATEGIER PÅ HÖGSTADIET
Två fallstudier

Kandidatavhandling

Anni Mäenpää

Timo Pöyhönen

Svenska språket
Institutionen för språk
Jyväskylä universitet
Våren 2010

TIIVISTELMÄ

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta	Kielten laitos
Tekijät: Anni Mäenpää ja Timo Pyöhönen	
Otsake: Svenskkläreres uppfattningar om dyslexi och inlärningsstrategier på högstadiet. Två fallstudier.	
Aine: ruotsin kieli	kandidaatintutkielma
Vuosi 2010	Sivumäärä 41
<p>Tutkielmamme tarkoituksena on ottaa selvää yläasteen ruotsin opettajien käsityksiä oppilaista, joilla on dysleksia sekä miten he ottavat tällaiset oppilaat opetuksessa huomioon. Tämän lisäksi haluamme selvittää, mitä oppimisstrategiat merkitsevät heille ja kuinka he tuovat niitä esille opetuksessaan. Käytimme Oxfordin (1990) strategialuokittelua opettajien mainitsemien strategioiden luokitteluun. Opettajien tapaa opettaa oppimisstrategioita vertasimme Pearsonin ja Dolen (1987) malliin. Lisäksi selvitimme opettajien kokemuksia opettajankoulutuksesta ja siitä millaiset valmiudet se antaa lukioppilaiden tukemiseen ja oppimisstrategioiden opettamiseen.</p> <p>Käytimme tutkimuksessamme kvalitatiivisia metodeja. Toteutimme kaksi teemahaastattelua, joiden avulla pyrimme löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Haastateltavat olivat opettajia, jotka olivat toimineet opettajan virassa noin viisi vuotta. Tutkimusmateriaalimme oli kattava, sillä haastateltavat olivat motivoituneita ja vastasivat kysymyksiin avoimesti.</p> <p>Vastauksista käy ilmi, että opettajien opetusmenetelmät olivat monipuolisia. Vaikeiden lukioppilaiden määrä luokassa vaikuttaa opettajien käyttämien eriyttävien tehtävien määrään. Tutkimuksemme mukaan opettajilla oli kokemusta erilaisten oppimisstrategioiden opetuksesta, mutta ne eivät vastanneet täysin Pearsonin ja Dolen mallia. Opettajien mielestä opettajankoulutus ei anna riittäviä valmiuksia opettaa oppilaita, joilla on luki- ja kirjoitusvaikeuksia.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voimme sanoa, että opettajankoulutusta tulisi kehittää. Koulutuksessa on havaittavissa puutteita kun kyseessä on erilaisten oppilaiden kohtaaminen ja heidän opettaminen. Lisäksi koulutukseen tulisi lisätä tietoa oppimisstrategioiden opettamisesta.</p>	
Avainsanat: dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, inlärningsstrategier, högstadiet	
Kirjasto/Säilytyspaikka: Aallon kirjasto	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	4
2 DYSLEXI	6
2.1 Definitioner	7
2.2 Klassificeringar	8
2.3 Dyslexi ur ett biologiskt perspektiv	9
2.3.1 Dyslexi och hjärnan	9
2.3.2 Dyslexi och ärftlighet	10
2.4 Igenkänning av dyslexi.....	11
2.5 Dyslexi i grundskolan	11
3 UNDERVISNING, INLÄRNING OCH STRATEGIER	12
3.1 Dyslexi och undervisning i främmande språk	13
3.2 Undervisningsmetoder	14
3.3 Språkinlärningsstrategier	15
3.4 Språkinlärningsstrategier enligt Oxford (1990).....	16
3.4.1 Direkta strategier.....	16
3.4.2 Indirekta strategier.....	17
3.5 Strategiundervisning i främmande språk	19
3.5.1 Strategiundervisning på basis av Pearson och Dole (1987)	20
4 MATERIAL OCH METODER	21
4.1 Forskningsproblem	21
4.2 Två kvalitativa fallstudier	21
4.3 Informanter och temaintervjuer.....	22
5 RESULTAT	24
5.1 Att undervisa elever som har dyslexi.....	24
5.2 Oxfords inlärningsstrategier hos lärarna	27
5.3 Undervisning av inlärningsstrategier	29
5.4 Lärarutbildning och utmaningar i arbetslivet	31
6 DISKUSSION	32
6.1 Diskussion om resultat	32
6.1.1 Hur kan man stöda elever som har dyslexi?.....	32
6.1.2 Inlärningsstrategier i lärarnas undervisning	33
6.1.3 Lärarnas uppfattningar om lärarutbildningen	35
6.2 Kritisk diskussion.....	35
7 AVSLUTNING	37
LITTERATUR	39
BILAGA	42

1 INLEDNING

En stor del av människans aktivitet kräver språkliga kunskaper och särskilt i skolan handlar det mycket om läsning och skrivande (Korhonen 2002). När eleven lider av svårigheter inom detta område kan skolgången bli tung. Vi tror att läs- och skrivsvårigheter är ett mycket vanligt problem hos högstadieelever och att det kan ha en stor inverkan på språkinläring och självkänsla. Som blivande lärare skulle vi vilja vara beredda att möta elever som har svårigheter att lära sig främmande språk. Vi skulle vilja kunna stödja dessa elever och hjälpa dem att klara sig på högstadiet. Vi gjorde auskultering läsåret 2009-2010 och märkte att vi nästan inte fick någon förberedelse att undervisa elever med dyslexi även om studierna annars var mycket omfattande. Vårt syfte med undersökningen är således att få bättre färdigheter att iaktta elever som har dyslexi och stödja deras skolgång.

För att svara på våra forskningsfrågor har vi gjort en kvalitativ undersökning med temaintervjuer. Att hitta lämpliga informanter för undersökningen visade sig dock vara svårt (se vidare avsnitt 4.3). Vi ville ha lärare som har erfarenhet både av elever som har dyslexi och av att undervisa språkinlärningsstrategier. Vi fann två informanter som har relativt lite erfarenhet som lärare men som är intresserade av ämnet och har egna erfarenheter av att både undervisa elever som har dyslexi och att undervisa inlärningsstrategier. Eftersom materialet enbart består av två fallstudier är resultaten inte generaliserbara för alla lärare i Finland. Meningen med vår undersökning var i första hand att själva få praktisk nytta av den.

Våra forskningsfrågor rör hurdana undervisningsmetoder lärare använder på högstadiet för att kunna stödja elever som har dyslexi. Vi vill också veta vad lärare tänker om inlärningsstrategier och hur de undervisar dem. En viktig punkt är också att ta reda på vad lärare anser om de beredskaper som lärarutbildningen ger för att möta elever som har dyslexi och för att undervisa inlärningsstrategier. Slutligen vill vi veta hur man eventuellt skulle kunna förbättra lärarutbildningen när det gäller dessa frågor.

Dyslexi är ett väl utforskat ämne och det finns en mängd tidigare forskning om dyslexi (se bl.a. Stadler 1994; Høien & Lundberg 2006). I kapitel 2 redogör vi för begreppet dyslexi och både dess bakgrundsfaktorer och uttrycksformer. I kapitel 3 redogör vi för teorier om språkinlärningsstrategier (se t.ex. Oxford 1990; Pearson & Dole 1987) samt

om språkinlärningsstrategier hos elever som har dyslexi (se Helin 2009) och hur dessa strategier kan undervisas på högstadiet.

2 DYSLEXI

Den första beskrivningen i offentligheten av symptomen på dyslexi är från 1896 i "The British Medical Journal". Doktor W. Pringle Morgan beskrev en pojke som alltid hade

varit intelligent men kunde inte lära sig att läsa. På 1920-talet benämndes läs- och skrivsvårigheter *ordblindhet* som alltså troddes vara förorsakat av synproblem. Samtidigt forskade Niilo Mäki i Finland om barns ordblindhet och utveckling av lateralitet, det vill säga vänsterhänthet. Den första s.k. läsklassen startades 1949 i Helsingfors och därefter började antalet speciallärare öka så småningom. Forskningen etablerades först i Jyväskylä 1966 då universitetet började utbilda speciallärare för att undervisa elever som har läs- och skrivsvårigheter. (Hintikka & Strandén 2000, 21-22).

2.1 Definitioner

Skolgången kan vara en tuff erfarenhet för elever som har svårt för att läsa. I de flesta ämnena i skolan krävs läsfärdighet och det är också en förutsättning att klara sig i vardagslivet. Läs- och skrivsvårigheter är ett problem för 3-10% av grundskoleeleverna, beroende på definition. I allmänhet betyder läs- och skrivsvårigheter att man har svårigheter att lära sig läsa, skriva eller båda, och som framträder oberoende av skolundervisning och bra allmän intelligens. I Finland har även benämningarna *specifik läs- och skrivsvårighet* och *dyslexi* etablerats för detta. (Korhonen 2002, 127.)

Dyslexi är ett svårdefinierat begrepp. Enligt Stadler (1994) kommer begreppet dyslexi ursprungligen från grekiska och dess betydelse är 'svårighet med ord'. Det finns inte någon tydligt och allmänt accepterad definition (se t.ex. Stadler 1994; Korhonen 2002; Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003). Gemensamt för stor del av definitionerna (se ovan) är ändå att de pekar ut att med dyslexi menas sådana svårigheter som man kan ha när man lär sig att läsa eller skriva eller i båda två. Dessa kan framträda trots att barn deltar i normal skolundervisning och är bra försigkomna när det gäller intelligens. Korhonen (2002) konstaterar att begreppet inte omfattar barn som har hjärnskada eller är socio-emotionellt svårt störda och att svagheter har vanligen ett ärftligt ursprung.

World Federation of Neurology har framfört en beskrivning som man fortfarande använder ofta. Enligt definitionen är dyslexi 'en svaghet som visar sig i svårigheter att lära sig att läsa, trots vanlig undervisning, normal intelligens och sociokulturella möjligheter' (se Stadler 1994, 13). Senare har International Dyslexia Association (IDA)

antagit en ny och mer omfattande definition till begreppet (översatt från Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003, 3-9)

Dyslexi är en specifik inlärningssvårighet, som ursprungligen är neurobiologisk.[...] Det handlar om svårigheter i exakt och/eller flytande igenkänning av ord och svaga kunskaper i rättstavning och avkodning.[...] Svårigheterna är typiskt orsakade av problem i fonologiska processer [...] som är oberoende av kognitiva kunskaper och undervisningens effektivitet. [...] Sekundära konsekvenser kan vara svårigheter i läsförståelse och ringa läsning som återigen kan störa utökandet av ordförråd och sakkunskap.

Definitionen tar upp att dyslexi inverkar på läsexakthet, läsflyt och rättstavning. Den skiljer sig från till exempel den internationella klassifikationen av sjukdomar (ICD-10, Inet 2) som enbart benämner exakthet och rättstavning som kriterier för specifika läs- och skrivsvårigheter. Det tar inte upp problem i läsflyt även om det är ett centralt drag i igenkänning av dyslexi (Nevala m.fl. 2006).

2.2 Klassificeringar

Kort sammanfattat är dyslexi en svikt i det fonologiska systemet (Takala & Kontu 2006). Det är ett primärt symptom och de sekundära symtomen är bland annat dålig läsförståelse, problem med matematik och lågt självförtroende. (Høien & Lundberg 2006).

Det finns olika sätt att kategorisera dyslexi. Förr delades begreppet in i *auditiv dyslexi*, *visuell dyslexi* och *auditiv-visuell dyslexi* men nuförtiden använder man hellre bara två termer vilka är *fonologisk* och *ortografisk dyslexi*. *Fonologisk dyslexi* beror på bristande fonologisk medvetenhet. Det innebär att personen har svårt att märka skillnad mellan olika närliggande ljud i språket såsom *b-p* och *d-t*. Barn som har fonologisk dyslexi lär sig att prata sent. När barnen börjar skolan, är det utmanande att lära sig att läsa och den fonologiska läsprocessen blir långsam och jobbig. I *ortografisk dyslexi* kommer svårigheter fram i språkets morfologiska delar. Det betyder att det både att lära sig bokstäver och igenkänna orddelar är svårt. Problem dyker upp också när man läser

fullständiga ord även om det handlar om vanliga ord som man använder ofta. (Høien & Lundberg 2006; Ahvenainen & Holopainen 2003, 68).

2.3 Dyslexi ur ett biologiskt perspektiv

Läsning och skrivande är komplicerade färdigheter som de flesta kan lära sig med hjälp av olika kognitiva strategier oberoende av undervisningsnivå. Under det senaste århundradet har många blivit intresserade av varför vissa barn har lässvårigheter, under det att andra undgår dem. Man har blivit intresserade av de språkliga funktionerna och dyslexis beroende av hjärnan och nervsystemet. Det blev tidigt klart att dyslexi är ärftligt och vanligare bland pojkar. De tekniska framstegen har gjort det möjligt att studera hjärnan noggrannare men de neurologiska processerna bakom dyslexi är fortfarande inte explicit. (Korhonen 2002.)

2.3.1 Dyslexi och hjärnan

Hjärnan fungerar som en helhet och nästan varje mental aktivitet kräver samarbete av båda hjärnhalvorna (Høien & Lundberg 2006, 167). Enligt Høien och Lundberg kräver läsning och skrivande olika hjärnfunktioner så som visuell perception, minnesfunktioner, fonologiska funktioner och språkförståelse.

Høien (refererad i Ahvenainen & Holopainen 2005, 63) nämner att neurologiska avvikelser kan ligga i olika hjärnområden och förorsaka många slags symtom. På sistone har man ofta undersökt dyslektikernas tinninglobs *planum temporale*-områdets symmetri. Normala läsare har tydligt större vänstra hjärnhalvans *planum temporale*-området än den högre. Dessa områden är symmetriska hos 80 % av dyslektikerna. Enligt Korhonen (2002, 143) vet man ändå inte om symmetrin är orsak eller verkan av dyslexi. När det gäller *planum temporalets* betydelse för läsning, är det fortfarande oklart. Detta område har antagligen en stor inverkan på språklig processning, därför att området vanligtvis är större i den vänstra hjärnhalvan, som man tänkas styra den språkliga processningen.

Utöver symmetri i *planum temporale*- område har barnen som har dyslexi aktivitetsavvikelser på båda sidor av hjärnan. Man har också gjort observationer av avvikelser i cellstrukturer. Enligt Korhonen (2002, 145-148) finns det inte tillsvidare några säkra förklaringar till dessa neurologiska olikheter men raskt utvecklande metoder att undersöka hjärnan tillför säkert mer neurologisk information om barn som har dyslexi inom en nära framtid.

2.3.2 Dyslexi och ärftlighet

I bakgrunden av förekomst av dyslexi finns ofta genetiska förklaringar. Enligt Korhonen (2002) har man försökt att bevisa det genom familj- och tvillingforskning. Korhonen konstaterar att 60 % av variationerna i läsförmåga beror på ärftliga faktorer. Det har varit en vanlig iakttagelse att barn som har dyslexi kommer från familjer med många dyslektiker. Lyytinen m.fl. (2001, 31) rapporterar resultat från deras forskning som stöder denna iakttagelse. Av alla undersökningens deltagare som rapporterade att de hade läs- och skrivsvårigheter, rapporterade 48 % att de kände en eller flera nära släktingar som hade liknande problem. Det har varit klart länge att pojkar representerar en majoritet av barn som har dyslexi (se Stadler 1994, 18). Den snabba utvecklingen inom genetisk forskning har också givit mer information om dyslexins ärftlighet och nuförtiden vet man att åtminstone kromosomerna 15, 6 och 2 har en central roll i dyslexi (Fisher & Smith 2001, refererat i Korhonen 2002).

Lyytinen m.fl. (2001) betonar att genetiskt arv alltid inverkar på utveckling i samband med miljö. Barn som har läs- och skrivsvårigheter håller sig ofta undan läsning och skrivande och ägnar sig åt andra aktiviteter. Om föräldrarna själva har dyslexi kan problemen påverka interaktionen mellan barnet och föräldrarna. Sådana föräldrar kan ytterligare påverka barnets reducerade intresse för läsning. Miljö och gener kan påverka utvecklingen också evokativt, det vill säga orsakar barnens ärvda egenskaper vissa reaktioner hos föräldrarna och på så sätt skapas en ”annorlunda” uppväxtmiljö. Vi anser att denna inverkan också kan komma fram i skolvärlden. Lärare som inte förstår dyslexi kan feltolka eleven som ointresserad, lat och dum och behandlar därför eleven på ett nedvärderande sätt.

Enligt vår åsikt är inte det viktigaste att hitta en tydlig definition eller att exakt förstå den neurologiska bakgrunden av dyslexi. Det är klart att det underlättar att förstå fenomen men i ett pedagogiskt sammanhang är det viktigare att kunna igenkänna elever som har dyslexi (se följande avsnitt). Viktigt är också att kunna behandla, undervisa och på annat sätt stödja elever med läs- och skrivsvårigheter.

2.4 Igenkänning av dyslexi

Det primära problemet hos barn som har dyslexi är svårighet i avkodning, det vill säga att inse relationen mellan de talade orden och de skrivna orden (Stadler 1994, 11; Høien & Lundberg 2006, 40). Enligt Stadler har elever som drabbas av dyslexi vanligtvis svårt att komma ihåg synintryck från bokstäver eller att komma ihåg vad man har hört, alltså ordens ljud. De vanliga kännetecknen på dyslexi är enligt Elbro (1994) och Takala (2006) till exempel långsam, famlande och hackig läsning, att eleven läser för snabbt och gissar, utlämnar eller läser fel på småord, att eleven kastar om bokstäver (*bar-bra*, *bröd-börd*) eller vänder hela ord (*som-mos*, *mot-tom*). De sekundära symtomen som följer på lässvårigheter är till exempel brister i läsförståelsen, otydlig läsning och ovilja att läsa högt när andra hör på.

När det gäller skrivande är det enligt Elbro vanligt att eleven är osäker på bokstävernas form och ljud, utlämnar vokaler, kastar om konsonanter, utlämnar ändelser och skriver med dålig handstil (svag motorik) och otydligt, för att dölja stavfel. Moilanen (2002, 10-25) poängterar att elever som har dyslexi drabbas av svårigheter att gestalta och minnas nya ord och uttryck. Detta syns i problem att lära sig vokabulär. Elev som har dyslexi kan också ha svårigheter i hörförståelse och detta inverkar direkt på uttal. Om personen inte kan höra vad man säger, blir det problematiskt att identifiera olika ljud och förstå hur man bör uttala vissa ord.

2.5 Dyslexi i grundskolan

Redan från 1970-talet har det varit klart att den respons som barnen får i skolan kan ha vittomfattande konsekvenser (Lyytinen m.fl. 2001, 24). Ungdomen är en känslig period

i livet, när man är mer medveten om sina svagheter och iakttar sig själv mer kritiskt än förut (Sinkkonen 2007, 37). Problem i fonologisk medvetenhet känns obetydliga men de kan leda till större och mer omfattande problem. Elever med språkliga svårigheter är tvungna att tåla mer besvikelser i inlärningsprocesser när de varken förstår eller inte blir förstådda. I samband med läs- och skrivsvårigheter kan beteendestörningar framträda och därför får elever som har dyslexi oftare negativ feedback. Det kan leda till dåligt självförtroende och eleven kan börja undvika läsning och skrivning för att dölja sitt problem (Elbro 2004, 27; Lyytinen m.fl. 2001, 24).

Svaga läsfärdigheter kan orsaka att alla ämnen blir svårare och därför är det viktigt att eleven får hjälp tidigt (Høien & Lundberg 2006, 268). Detta står också i läroplanen (Inet 1): *”Det centrala är att upptäcka inlärningssvårigheterna och inleda stödåtgärderna i god tid för att undvika svårigheternas negativa följder i elevens utveckling.”*. Vi anser att ämneslärare i grundskolan också har ett ansvar att reagera om de misstänker att eleven har dyslexi. På detta sätt kan lärare hindra eleven att komma in i en ond cirkel som kan leda till att eleven tappat sin tro på sin egen inlärningsförmåga.

Det är viktigt att lärare blir bättre på att uppfatta dyslexi för att kunna stödja individuellt elever som behöver det. Elever som har språkstörning har också en rättighet till en individuell plan (sv. förkortningen *IP* och på fi. *HOJKS*). Detta betyder att elevens lärokurs kan individualiseras och utgångspunkten är alltid elevens individuella behov. (Dufva m.fl. 2006.)

Att ta hänsyn till elever som har dyslexi kan vara utmanande och komplicerat i en vanlig klassrummiljö. Lärare har ofta inte kunskaper och tidsresurser för att göra speciella arrangemang som till exempel differentiering och planering (se avsnitt 3.1) som kräver extra arbete.

3 UNDERVISNING, INLÄRNING OCH STRATEGIER

Varför lär sig vissa främmande språk lättare än andra? Hur kan lärare ta hänsyn till elever som har svårigheter med läsning och skrivande? I läroplanen (Inet 1) står det att lärare borde undervisa inlärningsstrategier, men vad betyder det egentligen? Vi försöker svara på dessa frågor i följande kapitel. Vi diskuterar först olika undervisningsmetoder som är passande för elever som har dyslexi enligt litteraturen. Senare presenterar vi inlärningsstrategier på basis av Oxfords modell (1990) och redogör för ett möjligt sätt att undervisa inlärningsstrategier enligt Pearson och Dole (1987). Vi tar också ställning till två pro gradu-avhandlingar (Helin, 2009; Laitinen, 2010) som har gjorts vid Jyväskylä universitet och som behandlar att möta elever som har dyslexi samt inlärningsstrategier hos gymnasieelever.

3.1 Dyslexi och undervisning i främmande språk

Om eleven har svårigheter att lära sig att läsa sitt eget modersmål är det ingen överraskning att han/hon också har problem att lära sig främmande språk. Cirka 10 procent av eleverna drabbas av inlärningssvårigheter som syns särskilt i svårigheter i läsning, rättstavning, att komma ihåg ords exakta utseende och grammatiska strukturer (Dufva m.fl. 2007; Hintikka & Strandén 2000). Takala och Kontu (2006) poängterar att dyslexi inverkar mest på framgång i främmande språk och särskilt på svenskinläring på högstadiet. I dessa fall borde eleven iaktas individuellt både i undervisning och i bedömning. Detta förutsätter ändå att läraren känner elevens starka och svaga sidor bra och kan både uppmuntra och stödja eleven (Aro m.fl. 2006).

När det gäller om dyslexi presenterar Dufva m.fl. (2006) en *kunskapssynvinkel* som betonar att ett främmande språk är en kunskap som man kan lära sig genom bra och effektiv undervisning. Denna synvinkel är samtidigt både positiv och realistisk. Den betonar att man kan lära sig ett nytt språk och att det inte är beroende bara av språklig begåvning. Den tar också hänsyn till att det är väsentligt att lägga märke till faktorer som inverkar på inläring och egenskaper hos eleven i undervisning och målsättning. Passande uppgifter och en realistisk målsättning är en nyckel till en känsla av språkets behärskande som i sin tur höjer elevens läslust och självförtroende (Høien & Lundberg 2006).

3.2 Undervisningsmetoder

Enligt Moilanen (2002) spelar varierande undervisningsmetoder och att aktivera eleverna genom olika sinnen en central roll. Också Høien och Lundberg (2006) betonar betydelsen av multisensorisk stimulering. Detta betyder att undervisningen grundar sig i interaktion mellan auditiva, visuella, kinestetiska och taktila stimuli. Enligt Hintikka & Strandén (2000, 99) bygger traditionell skolundervisning på syn- och hörsinnet som är till nytta för framförallt visuella och auditiva elever. Vissa elever, till exempel många elever som har dyslexi, utnyttjar dessutom en taktil metod som betyder att eleven lär sig bäst om han eller hon kan röra vid och känna på något föremål. Kinestetiska eleverna drar däremot nytta av rörelse, händelser och aktivitet. Därför är det viktigt att lärare erbjuder rikligt olika impulser för alla sinnen så att elev kan utnyttja sina starka sidor i inläringen (Høien & Lundberg 2006).

Förståelse är en kunskap som är oberoende av vilket språk det gäller. Därför har elever med problem i läsförståelse i modersmålet, också ofta problem i främmande språk. Läs- och hörförståelse är mångdimensionella kunskaper och man kan stödja dem på många olika sätt. Man kan till exempel utnyttja elevens förkunskaper när det gäller läs- och hörförståelse. Av detta skäl skulle det vara viktigt att man före övningar går igenom hela texten och diskuterar vad den behandlar. Om man har problem med läsförståelse, lönar det sig att underlätta texten som behandlas genom att göra den kortare och enklare. Läraren kan också ge eleven råd att utnyttja bilder och rubriker i läsprocessen. I hörförståelseövningar är möjliga hjälpmedel att låta eleven lyssna på texten flera gånger och i små avsnitt. Man kan också tänka på olika medel som stöder lyssnandet. Sådana medel är till exempel bilder och text i skriven form. (Dufva m.fl. 2006.)

Språkproducerande består av många olika delar. Till exempel kan problem i tal framträda på så sätt att eleven använder bara enkla strukturer och de allra vanligaste orden. Förmågan att producera såväl tal som skrift är i hög grad beroende av ordförrådets och strukturernas behärskning. De är nödvändiga redskap när man lär sig nya språk. En elev som har dyslexi har vanligtvis lättare att producera meddelande muntligt än skriftligt, därför borde läraren prioritera den muntliga delen. Bara att skriva

några enstaka ord, kan ibland vara omöjligt för elev som har dyslexi. När läraren undervisar uttal, kan det vara nyttigt att använda fonologisk skrivning som stödmedel så att eleverna konkret kan se hur man borde uttala korrekt. Enstaka ljud skulle också löna sig att undervisa noggrant i små bitar till exempel genom att använda olika ljudassociationer. Man kan stöda skrivande med användning av datorer. (Dufva m.fl. 2006.) Enligt Hintikka och Strandén (2000) är datorerna betydelsefulla på många olika sätt. De ger träning och de kompenserar. De är också till nöje och har en motiverande betydelse.

Tidsanvändning spelar en viktig roll i framgång i inläring (Høien & Lundberg 2006). Elever som har dyslexi har ofta stora problem med tidsanvändning vid inläring och de behöver ofta direkt vägledning, förklaringar och hjälp att styra koncentration till betydande saker när det gäller inläring.

Att ta hänsyn till elever som har dyslexi i en vanlig klassrummiljö kan vara svårt om läraren inte har tillräckligt med kunskaper och information om dyslexi. Vi anser att lärarutbildningen borde ge blivande lärare bättre färdigheter när det gäller olika störningar som till exempel just dyslexi. I sin pro gradu-avhandling rapporterade Laitinen (2010) om svensklärares färdigheter att möta elever som har dyslexi. Hon fick resultat som visar att majoriteten av alla 17 lärare som deltog i hennes undersökning anser att de inte har fått tillräckligt med information och kunskaper i lärarutbildningen att stöda elever som har dyslexi. Helin (2009) studerade i sin pro gradu-avhandling inlärningsstrategier hos sex gymnasieelever. Hennes undersökning visar att dessa sex elever är av den åsikten att de inte tas hänsyn till i undervisning och de önskar en långsammare takt och tips att underlätta inläringen. Sammanfattningsvis kan det konstateras att brister på lärarutbildningen att förbereda lärarna att möta elever som har dyslexi kommer synligt fram i skolvärlden, både ur lärarnas och från elevernas synvinkel.

3.3 Språkinlärningsstrategier

Enligt läroplanen (Inet 1, 18) borde eleven lära sig *inlärningsstrategier* i grundskolan. I dessa sammanhang pratas det ofta om *inlärningsstilar* som betyder en stil som han/hon använder när han/hon gör uppgifter. Inlärningsstilar är bland annat visuell, auditiv och kinestetisk (se kapitel 3.2). Enligt Cohen (1998) är inlärningsstrategier istället medvetna tankar och sätt som inlärare använder på väg till förbättring av sina kunskaper i målspråk. Enligt Dufva m.fl. (2007, 171) är inlärningsstrategier *mentala verktyg för inlärnin*g och med hjälp av dem utarbetar, förstår, bearbetar och minns man material som man ska lära sig. I läroplanen (Inet 1, 130) skrivs att eleverna i grundskolan utvecklar sina inlärningsstrategier och sina kunskaper att tillämpa dem i nya situationer. I svenskundervisning tränar eleven upp sina språkinlärningsstrategier och han/hon lär sig att välja effektiva arbetssätt, upparbeta olika förståelse- och kommunikationsstrategier och värdera sin egen inlärning.

3.4 Språkinlärningsstrategier enligt Oxford (1990)

Det finns olika sätt att klassificera inlärningsstrategier och vi valde att presentera dem kort och sammanfattat enligt Oxfords modell (1990). Oxford klassificerar inlärningsstrategier till två huvudgrupper som är *direkta* och *indirekta strategier*. Dessa två grupper har delats in i sex undergrupper (i direkta strategier: *minnesstrategier*, *kognitiva strategier* och *kompensationsstrategier* och i indirekta: *metakognitiva strategier*, *affektiva strategier* och *sociala strategier*). Dessa strategier stöder varandra och de kan kombineras i inlärningsprocessen.

3.4.1 Direkta strategier

Enligt Oxford processas språk mentalt i alla direkta strategier. Direkta strategier innehåller tre undergrupper där språkmaterial processas på olika sätt och med olika mål. Den första gruppen är *minnesstrategier* som gör det lättare att hålla ny information i minnet. Minnestrategierna används ofta omedvetet. Eleverna lär sig nya saker på olika sätt och därför finns det minnesstrategier för olika behov. Oxford delar in minnesstrategier i fyra kategorier:

(1) *konstruerande av mentala förbindelser (t.ex. gruppering och elaborering)*

- (2) användning av bilder och ljud (t.ex. semantiska kartor, ljud som stöd till minnet)
- (3) grundlig repetition (t.ex. repetition med noggrant planerade mellanrum)
- (4) utnyttjande av handling (t.ex. fysiska tekniker, mekaniska tekniker)

Den andra gruppen är *kognitiva strategier* som är en väsentlig del när man lär sig ett nytt språk. Enligt Oxford är de vanligtvis också de populäraste strategierna bland eleverna. Dessa strategier grundar sig på ständig övning och de består av följande helheter:

- (1) övning (t.ex. upprepning)
- (2) mottagning och sändning av meddelanden (t.ex. "skumning" och användning av hjälpmedel)
- (3) analys och slutledning (t.ex. att jämföra mellan språk, översättning)
- (4) strukturens gestaltning för input och output. (t.ex. understrykning, anteckningar)

Den sista direkta gruppen är *kompensationsstrategier*. De möjliggör för språkinlärare att använda språket även om han/hon har brister i kunskaper. Speciellt när det gäller grammatik och vokabulär, kan man ha nytta av kompensationsstrategier. Oxford gör en indelning i två kategorier som är:

- (1) *meningsfull gissning*
 - använder lingvistiska (t.ex. inlärares kunskaper om andra språk)
 - andra ledtrådar (t.ex. kunskap om kontext)
- (2) *att övervinna tal- och skrivproblem (t.ex. fråga om hjälp, användning av synonymer och klargörande uttryck)*

3.4.2 Indirekta strategier

Gemensamt för alla *indirekta strategier* är att de stödjer språkinlärning utan att direkt ha någonting att göra med målspråket. Enligt Oxford är indirekta strategier nyttiga på språkets alla delar och man kan tillämpa dem i olika situationer när det gäller skrivande, lyssnandet, läsning och talande.

Med *metakognitiva strategier* menas funktioner som ger inlärare ett redskap för att koordinera sin egen inlärningsprocess. Den metakognitiva delen består av tre följande strategier:

- (1) att centralisera inläring *inläringens* (t.ex. att kombinera ny och gammal information, att koncentrera sig)
- (2) *organisering och planering av inläring* (t.ex. målsättning, att söka möjligheter att använda det nya språket)
- (3) *utvärdering av inläring* (t.ex. självutvärdering med hjälp av sina egna inlärningsresultat)

Med termen *affektiv* syftar man på känslor, attityder och värden. Affektiva funktioner är nödvändiga när det gäller att lära sig ett nytt språk. De är en av de viktigaste delarna när det talas om språkinläringens framgång eller misslyckande. Oxford konstaterar att de bästa inlärarna ofta är de som kan behandla sina känslor mot inläringen. Hon konstaterar vidare att, även om man behärskar språkinläring tekniskt, kan negativa känslor påverka ens utveckling. *Affektiva strategier* kan delas in i tre mindre grupper som är:

- (1) *reducering av ångest* (t.ex. att använda musik och skratt som hjälpmedel)
- (2) *självuppmuntrande* (t.ex. självbelöning, kartläggning av sina språkkunskaper)
- (3) *medvetenhet om sina egna känslor* (t.ex. att skriva dagbok, att diskutera om sina känslor med någon)

Språket är först och främst kommunikation som sker mellan människor. Det är klart att lämpliga *sociala strategier* är viktiga i inlärningsprocessen. I Oxfords modell delas sociala strategier in i tre undergrupper:

- (1) *att ställa frågor* (t.ex. be om förklaring, be om korrigerings))
- (2) *samarbete med andra* (t.ex. med infödda talare, att jobba i ständiga par)
- (3) *utveckling av empati* (t.ex. att utveckla sina kulturella kunskaper, lära sig att vara medveten om de andras känslor och tankar)

3.5 Strategiundervisning i främmande språk

Målet med strategiundervisning är alltid att undervisa elever *hur*, *när* och *varför* olika strategier kan användas för att göra inläring och användning av främmande språk lättare (Dufva m.fl. 2007, 173; Cohen 1998). Dufva m.fl. poängterar att strategiundervisning ger eleven en möjlighet att bli medveten, fundera på och göra sina inlärningsmetoder effektivare. Enligt Cohen (1998) är meningen med strategiundervisning att hjälpa eleverna att hitta på nya sätt att lära sig målspråket snabbare och effektivare. Han konstaterar dessutom att strategiundervisning förbättrar kunskaper i självvärdering och självstyrande.

Enligt Dufva m.fl. (2007) borde strategiundervisning vara långvarig och systematisk. Undervisningen borde alltid innehålla metakognitiv information, det vill säga varför man praktiserar en viss strategi och hur man kan använda den. Strategi borde alltid kopplas ihop med elevernas egna liv och språkkunskaper. Olika egenskaper hos eleverna, så som motivation, begåvning eller inlärningskunskaper, utbildning och kulturell bakgrund spelar alltid en stor roll i strategiundervisning (O'Malley & Chamot 1990, 185). Att iaktta detta i undervisningssituationen kan vara utmanande för lärare, speciellt om undervisningsgruppen är mycket heterogen.

Enligt läroplanen (Inet 1, 18) är ett av undervisningens mål att utveckla elevens inlärningsstrategier. Vi är av åsikten att detta inte uppfylls i verkligheten. Helin (2009) fann liknande resultat i sin pro gradu -avhandling. Hennes resultat visade att alla sex undersökta dyslektiska elever använde varierande inlärningsstrategier, vissa elever mer specifikt och och mer mångsidigt än andra. Det var svårt att säga om dessa strategier var medvetna men resultaten visade att ingen av dem explicit visste vad inlärningsstrategier är för något. Detta vill säga att åtminstone dessa elever inte hade fått strategiundervisning, varken i grundskolan eller i gymnasiet, trots att det står i läroplanen.

3.5.1 Strategiundervisning på basis av Pearson och Dole (1987)

Men hur borde man undervisa inlärningsstrategier? Det finns många olika sätt att utföra strategiundervisning och vi kommer att använda Pearson och Doles (1987) ”*Explicit comprehension instruction*”- modell som basis i vår undersökning. Modellen syftar på första språk men vi anser att det dessutom passar väl till strategiundervisning i främmande språk. Vi valde denna modell då den var tydlig och också lätt att anpassa i olika slags av undervisningsgrupper.

Modellen siktar på isolerade strategier vilka eleven kan använda självständigt efter introduktion och övning. Undervisning börjar alltid med lärarens redogörelse för fördelar och användning av en viss strategi. När man fortsätter vidare, blir det viktigt att öva strategin i praktiken med hjälp av läraren och så småningom får eleven ta ansvar för sin egen inläring. Till slut får eleven försöka tillämpa strategin på nya övningar. Pearsons och Doles modell innehåller följande nivåer:

- (1) *introduktion av en ny strategi*
- (2) *strategiövningar med stöd av läraren*
- (3) *förstärkning från lärare: Vilken är strategin och hur kan man anpassa den?*
- (4) *självständig övning*
- (5) *strategiernas tillämpning i en ny uppgift*

Pearson och Dole (1987) poängterar att studenter bättre kan förstå de olika strategiernas tillämpningar om läraren först visar hur en viss strategi fungerar och man efter det får öva den självständigt. Efter att eleverna är medvetna om olika slags strategier är det viktigt att lärare uppmuntrar dem att ta ansvar för val, användning och värdering av de strategier de känner till.

4 MATERIAL OCH METODER

4.1 Forskningsproblem

Vi valde i vår undersökning att fokusera på lärares undervisningsmetoder och hur lärare kan anpassa sin undervisning så att det stöder elever som har dyslexi. En viktig punkt var att ta reda på hur lärarna undervisar inlärningsstrategier. Vårt syfte var att ta också reda på lärarnas tankar om lärarutbildningen och om vad som behöver särskilt förbättring när det gäller om att möta elever som har dyslexi. Våra hypoteser var att lärare kan anpassa sin undervisning på många olika sätt men att de vet relativt lite om strategiundervisning. Efter egna erfarenheter av auskultering tycker vi att lärarutbildningen inte ger tillräckliga kunskaper att möta elever som har dyslexi och därför tror vi att informanternas tankar är likriktade.

4.2 Två kvalitativa fallstudier

Vi bestämde oss att göra en *kvalitativ undersökning*. I en kvalitativ undersökning är det inte frågan om något som man kan mäta numerär utan att utforma en helhets bild genom att beskriva företeelse med ord och bild (Hirsjärvi 2009, 160). Mycket ofta är urval relativt litet om man jämför kvalitativ undersökning med kvantitativ men enligt Eskola och Suoranta (1998) i kvalitativ undersökning består vetenskaplighets kriterium inte av antal utan av kvalitativ av analys. Trost (1997) påpekar att när det gäller att förstå eller att hitta mönster är en kvalitativ undersökning mer passande än kvantitativ undersökning. Eskola och Suoranta (1999, 17) påpekar att i kvalitativ undersökning behöver man inte sträva efter rent neutralt objektivitet utan man borde syfta till att inte blanda sina egna tankar, attityder och förställningar med den som intervjuas. När det gäller vårt ämne anser vi kvalitativa metoder fungerar bra. På detta sätt är det möjligt att både samla in mångsidigare och djupare svar och få konkreta exempel om fenomen.

För att ta reda på de två lärarnas åsikter ansåg vi att det är bäst att låta lärarna berätta så fritt som möjligt. Därför valde vi att göra halvstrukturerade temaintervjuer. I

halvstrukturerad intervju får alla informanter samma frågor och han/hon får svara med egna ord. En halvstrukturerad temaintervju skiljer sig från en halvstrukturerad intervju på så sätt att intervjuare inte har några färdiga frågor utan bestämda teman vars ordning och omfattningen han/hon kan välja i intervjusituation. Huvudsaken är att alla bestämda teman blir behandlade. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

4.3 Informanter och temaintervjuer

Då vårt ämne är känsligt, var det svårt att hitta lämpliga informanter. Det är möjligt att detta också beror på att lärarna känner att de inte har tillräckligt med erfarenhet och kunskaper om elever som har dyslexi för att delta undersökningen. Först kontaktade vi flera av våra gamla lärare och andra lärare som jobbar i våra hemorter via e-post. Vi fick inga svar och var tvungna att börja ringa direkt till skolorna. Vi diskuterade med flera lärare men de var inte villiga att delta i undersökningen. Vi bad Svensklärarna i Finland rf lov att få använda deras e-postlista. De svarade positivt och så skickade vi ett nytt meddelande till svensklärare i hela landet. På detta sätt fick vi positivt svar från två lärare.

I denna avhandling kommer vi att använda benämningarna lärare A och lärare B för de två informanterna vi intervjuade. Båda lärarna är kvinnor. Lärare A jobbar på ett högstadium i huvudstadsregionen och lärare B undervisar både på ett högstadium och i ett gymnasium i Mellersta Finland. Lärarna är behöriga och har gjort pedagogiska studier. Lärare A har fördjupade studier i ryska och ämnesstudier i svenska medan lärare B har fördjupade i svenska och ämnesstudier i tyska. Båda lärarna har cirka 5 års arbetserfarenhet. Även om lärarna har jobbat en relativ kort tid hade de ett stort intresse för och vilja att utveckla sina kunskaper när det gäller att undervisa elever med läs- och skrivsvårigheter.

Vi skickade till lärarna intervjuernas teman på förhand för att lärarna kunde förbereda sig bättre innan själva intervjun. Huvudtemana var följande:

1. Dyslexi i allmänhet
2. Lärarnas undervisningsmetoder
3. Lärarnas kunskaper om inlärningsstrategier
4. Egna erfarenheter av lärarutbildning och arbetslivet

Vi båda var närvarande i intervjuerna som vi gjorde på finska. Vi spelade in intervjuerna på bandet och littererade svaren senare. Vi intervjuade lärare A hemma hos henne och lärare B i skolan där hon undervisar. Det finns skillnader mellan intervjuerna. Intervjun med lärare A var avsevärd längre och hon framförde många praktiska exempel från sitt arbete. Vi antar att denna skillnad beror delvis på lärarnas annorlunda arbetsplatser. Lärare A arbetar i en skola där man strävar efter integration. Hon undervisar också svenska för elever med speciella behov. I skolan där lärare B arbetar finns det en separat och väl organiserad specialundervisning. Det betyder att elever som har svåra inlärningsproblem förs till en speciallärare.

I resultatdelen kommer vi inte att jämföra lärarna med avseende på deras olika arbetsplatser. I stället ska vi kritiskt analysera lärarnas olika kommentarer om undervisningsmetoder, inlärningsstrategier och hur man undervisar dem för att forma en helhetsbild där lärarnas svar kompletterar varandra.

5 RESULTAT

I följande kapitel kommer vi att behandla våra resultat och lärarnas svar. Vi har översatt alla citat från finska till svenska. Vi börjar analysen med lärarnas allmänna tankar om dyslexi och hur de undervisar elever som har läs- och skrivsvårigheter. Senare kommer vi att presentera de inlärningsstrategier som lärarna nämner under intervjun och hur de kategoriseras enligt Oxfords (1990) modell. Vi diskuterar hur lärarnas sätt att undervisa inlärningsstrategier passar ihop med Pearson och Doles (1987) modell. Till sist tar vi upp lärarnas tankar om utbildningen och de utmaningar som de har mött i arbetslivet.

5.1 Att undervisa elever som har dyslexi

Vi började intervjun genom att diskutera vad *dyslexi* betyder för lärare och hur man kan känna igen en elev som har dyslexi. Både lärare A och lärare B anser att dyslexi är mycket vanligt och att det nästan alltid finns elever som tycks ha dyslexi i varje grupp. Lärare B säger följande:

[1] (B) Man kunde säga att det betyder väl vardag. Jag menar att det känns som att det finns väldigt många elever så att man nästan kunde säga att det finns elev som har dyslexi i varje grupp.

Enligt lärare A diagnostiseras eleverna som har dyslexi i grundskolan eller senast på högstadiet. Lärare B konstaterar att elever som har dyslexi i hennes skola sällas ut när de börjar högstadiet. Hon anser att det annars kan vara svårt att identifiera elever som har läs- och skrivsvårigheter. Lärare A anser att dessa problem syns tydligast i engelska språket. I svenska språket hänvisar båda lärarna till att dessa elever har problem med främmande konsonater såsom *b*, *d* och *c* i svenska. Lärare A och B säger att elever kan glömma bort bokstäver och ofta kasta om både bokstäver och orddelar. Lärare A ger ett beskrivande exempel:

[2] (A) När det talas om olika platser i Helsingfors, kan de säga så att till exempel Borgbacken blir Backenborg alltså de vänder om dem på ett

konstigt sätt och blandar dem ihop hur som helst att från sådana känner man igen det [dyslexi] därför att de ändå är sådana skyltar och sådana kunskaper som de läser varje dag.

Intervjuerna visar att båda lärarna har liknande åsikter vad gäller hur språkinläring borde ske. Lärarna betonar att inlärningsatmosfären borde vara positiv och uppmuntrande. För att kunna skapa en bra inlärningsatmosfär förutsätter det att lärare känner sina elever bra.

[3] (A) Man måste vara känslig. Jag skulle aldrig be eleven som har dyslexi att läsa högt. [...] Att skriva på tavlan kan vara också en pinsam situation. Man kan ändå säga att det gör ingenting att göra misstag. Om eleven har en bra självkänsla, är det bara att "Kör!"

[4] (B) Åtminstone att det skulle vara möjligt att erbjuda positiva inläringserfarenheter till alla, det är ju så att elever som har dyslexi ofta är muntligt begåvade.

Att framhäva elevernas starka sidor är viktigt också för lärare A. Hon konstaterar också att allt inte behövs skrivas. Enligt båda lärarna behöver många elever uppmuntran och motivering. Lärare B säger att motivation och språkinläring har väldigt mycket att göra med varandra. Båda betonar att ha framgång i sina studier och känslan av språkbehärskning spelar en stor roll. Lärarna betonar att språk är ett kommunikationsmedel:

[5] (A) Att bara få alla att bli inspirerade. Alla behöver inte bli skickliga. Det är bättre att få till exempel en blyg elev att leka att köpa kaffe och bulle på svenska i stället för att lära sig att använda orden *mer* och *mest*.

Lärare B säger att viktigaste är att alla olika inlärare lär sig språket och att det är meningsfullt på något sätt. Lärarna lägger vikt vid läslust, att språkinläring inte behöver vara tråkigt.

Att stimulera alla sinnen var centralt i lärarnas svar. De anser att det är väsentligt att ta hänsyn till olika inlärare och olika inlärningsstilar. Lärarna betonar att information inte borde förmedlas bara skriftligt eller muntligt utan genom att aktivera alla sinneskanaler.

[6] (A) Så mångsidigt som möjligt. Att man hade olika sätt att lära sig. Särskilt elever som har dyslexi kan inte ta in den [informationen] bara från boken utan att de kunde röra sig i klassrummet och sen skulle vi kunna öva med datorn så att man kunde använda så många sinneskanaler som möjligt.

Lärare A konstaterar att användning av datorer är motiverande och nyttigt. Hon anser också att särskilt elever som har dyslexi behöver stimulans på så mycket olika sätt som möjligt. Hon tycker om att använda olika slags spel och lekar i sin undervisning.

Differentiering av undervisning syns i lärarnas arbete på så sätt att de ger extra hänsyn till elever som behöver det. Lärare B använder inte differentierande övningar eftersom de eleverna med svårast problem deltar i specialundervisning i deras skola medan lärare A differentierar med en speciell version av arbetsboken som stöder elever som har läs- och skrivsvårigheter. Arbetsboken innehåller samma övningar som den andra upplagan men de är underlättade. Båda lärarna sänker ändå kraven i olika övningar och det tas också hänsyn till i provsituationer. Elever som har dyslexi får mer tid att genomföra provet och lärare A nämner också en möjlighet att ibland göra en del av provet eller hela provet när det finns muntliga resurser med en speciallärare. När vi frågade lärare A om bedömning svarade hon på följande sätt:

[7] (A) Det är just det som är besvärligt. Speciellt om man inte har diagnos. När man ändå borde bedöma elever jämlikt. Men jag tycker att grundskolan är ju grundskolan och man borde låta nåd gå före rätt, om man märker till exempel att samma fel upprepas. Jag tycker att man inte kan straffa för det att kombinationen med c och k alltid blir fel. Det är möjligt att jag sänker procenttabellen eller på något sätt ignorerar felen.

Lärare B anser också att bedömningen kan vara problematisk. Hon konstaterar också att hon ignorerar fel som tyckas vara orsakade av dyslexi men påpekar att det ibland kan

vara svårt att dra gränsen mellan fel som beror på dyslexi och fel som beror på att eleven inte behärskar ämnet.

5.2 Oxfords inlärningsstrategier hos lärarna

Vi frågade inte direkt om olika inlärningsstrategier som lärarna känner till. Vi har analyserat olika strategier som lärarna nämnde under intervjuerna i varierande sammanhang. Vi antar att dessa strategier som vi kommer att analysera i följande kapitel, syns i lärarnas undervisning antingen medvetet eller omedvetet.

Alla *direkta strategier* kräver alltid mental processning av språket. De mest använda strategierna som lärarna nämner är *minnestrategier*. Båda lärarna tar upp *gruppering* vid olika tillfällen. Lärare A nämner till exempel att gruppera i en egen grupp ord som är färger, ord som handlar om hus och så vidare. Hon tar också upp *gruppering* i grammatiska sammanhang. När det gäller att lära sig plural i svenskan börjar man med en- genus och fortsätter sedan till ett- genus. Följande citat framställer också utnyttjande av *handling*.

[8] (A) Först tar vi fram en- genus och sen ett- genus. Det kan vara så att jag till exempel nästa gång ritar or- ar- och er- säckar på tavlan och går omkring i klassrummet och varje elev får några ordlappar och får sen sätta upp dem med magnet på den rätta säcken.

Minnestrategin som lärare B nämnde var användning av rytm som stöd för minnet. Lärare A tar upp också en minnesregel för deklinationer (ORava-ARisteele-ERkkiä).

När det gäller *kognitiva strategier* nämner båda lärarna *övning* och *upprepning*. Lärare A säger att även om mekaniska övningar kan vara tråkiga är det bra att ibland göra övningar på det traditionella sättet.

Kompensationsstrategier som omnämns är att *dra nytta av lingvistiska ledtrådar*, det vill säga av andra språk eller att gissa betydelser med hjälp av andra ledtrådar. Båda lärarna betonar betydelsen av *förkunskaper* och *bilder* när det gäller läs- och hörförståelse.

[9] (B) Jag försöker undervisa elever till det, att vi tittar först på hörförståelsefrågor i boken eftersom frågorna vanligtvis är på finska för att få en sån förhandsuppfattning om vad texten kommer att handla om.

Indirekta strategier stödjer språkinläring utan att direkt ha någonting att göra med målspråket. Enligt Oxford är *metakognitiva strategier* en viktig del av inläring och också båda lärarna nämner några strategier som hör till denna kategori under intervjuerna. Till exempel lärare B hjälper ofta elever som har dyslexi att *inrikta sig på det väsentliga* när hon ger uppgifter. Lärare A hjälper elev att förbereda sig till provet med ett stödpaper för att *kontrollera sin inläring*.

[10] (A) Jag delar ut ett sånt stödpaper som hjälper elever att förbereda sig till provet. Jag gör det till alla grupper, inte bara till elever som har dyslexi. Idén är alltså att de läser allt som är på något sätt viktigt i provet [...] Det är nyttigt speciellt för elever som har dyslexi därför att de ofta är de som inte gör sig besvär att läsa arbetsboken när de pluggar till provet.

Lärare A konstaterar att några av hennes gamla elever har gjort liknande stödpaper även i gymnasiet. Lärare A poängterar också att *konkret målsättning* är viktig. *Användning av inlärningsstrategier* tillhör *metakognitiva kunskaper* och båda lärarna undervisar dessa på något sätt. Detta kommer vi att behandla noggrannare i avsnitt 4.4.

Både lärare A och lärare B betonar att en bra *atmosfär* i klassrummet är betydande. Lärarna pratar inte direkt om *självuppmuntrande* som är en *affektiv strategi*. De försöker ändå *reducera elevens ångest* genom att motivera och uppmuntra.

[11] (A) Att få en sån elev att notera att han/hon kan eller att elev som har dyslexi noterar att han/hon är väldigt bra i något annat än i läsning eller i skrivande. ”Vad bra du är på uttal!”.

[12] (B) Man kan anpassa sin egen anspråksnivå när man känner eleverna att bara komma ihåg att närma sig på positivt sätt. Att göra övningar kan gå väldigt långsamt: ”Hej, vad bra, du har hunnit redan göra de två första punkterna!”

Att *lyssna på musik* under lektioner nämndes av lärare A. Hennes stödpaper som nämndes i metakognitiva strategier hör ytterligare till *affektiva strategier*.

När det gäller *sociala strategier* och att *fråga om hjälp* säger lärare B följande:

[13] (B) Det beror mycket på eleven om han/hon tar upp att hon/han inte förstår, andra frågar hjälp och andra försöker envist.

Lärare A påpekar att man borde utnyttja *pararbete* så mycket som möjligt. Hon konstaterar att man kan arbeta parvis till exempel när man läser text högt, gör grammatikövningar och övningar överhuvudtaget.

5.3 Undervisning av inlärningsstrategier

När det gäller strategiundervisning frågade vi först lärarna vad inlärningsstrategier betyder för dem.

[14] (A) Det är just det hur man studerar språk. Att var och en skall hitta ett eget sätt att studera språk.

[15] (B) Alltså de står redan i läroplanen, [...] Om man bara hade mer tid skulle man kunna ta upp dem ännu mer [...] att tänka litet på hur man kan studera språk.

I sitt svar framför lärare B att hon skulle vilja lyfta fram olika strategier mer men att det finns brist på tid. Lärare A förhåller sig mer positivt till situationen:

[16] (A) Nuförtiden tar det inte så mycket tid. När jag blev färdig [lärare] tog det mer tid. Jag vet inte vad det beror på. Det kan bero på bokserien eller kanske att jag själv är mer avslappnad. Jag håller lektionerna på ett annorlunda sätt. Om man stannar på sån sak (pratar om olika inlärningsstrategier) för till exempel en halv timme, är det slutligen inte mycket när det kan hjälpa till i fortsättning.

De var osäkra på hur mycket högstadieeleverna kan tillägna sig ny information. I högstadiet är strategiundervisningen osynligare och lärare A betonar att hon försöker att undvika termer som till exempel strategiundervisning. Lärarna är ense om att gymnasieelever bättre kan utnyttja diskussioner om hur man använder inlärningsstrategier.

När det gäller att ta sig an en övning med en ny strategi, ber lärare B eleverna först att tänka på hur de skulle göra övningen. Efter detta föreslår hon ett nytt sätt att genomföra övningen. Lärare A ger ett exempel på hur eleverna kan lära sig ord på ett nytt sätt. Hon ger sedan hemläxan och berättar att det nästa gång diskuteras om de har dragit nytta av strategin.

Lärare A påpekar att elever jobbar flitigare när övningen motiveras av läraren. Lärare B anser att hon kanske inte gör strategiundervisning tillräckligt framträdande. Hon säger att man borde ännu mer motivera varför man gör vissa övningar. Lärare B konstaterar att elever borde bli mer medvetna.

[17] (B) Det finns större behov av det här, att medvetet ta upp dem att ”man kan göra på det här sättet därför att...” de har medvetet tänkt dem väldigt litet.

Båda lärarna är av den åsikten att lärarutbildningen inte gav väggkost för arbetsliv att undervisa inlärningsstrategier. När vi frågade varifrån lärare B har hittat information svarade hon:

[18] (B) Genom att läsa självständigt. För länge sen när jag jobbade som sommarpraktikant vid ett språkcentrum. Där behövde jag utarbeta nätmaterial till nätsidor för självstudier. Där fanns redan då ganska mycket material om olika inlärningsstilar.

5.4 Lärarutbildning och utmaningar i arbetslivet

Enligt båda intervjuarna finns det mycket brister i lärarutbildningen, särskilt när det gäller elever med speciella behov.

[18] (A) Det var som om nån hade slagit knytnäven i ansiktet på mig när man först kommer från Norssi och en privat språkskola till en sån verklighet där det finns alla möjliga och omöjliga i samma grupp.

Båda lärarna saknade verkliga redskap till arbetslivet.

[19] (B) Praktiska kunskaper och goda råd och arbetssätt. Man kan ju alltid läsa teori men frågan är hur man tar med det konkret till sitt eget arbete.

[20] (A) Mer praktik, och sen mer psykologi i relation till alla dessa svårigheter som finns. Det hjälpte inte mycket att titta på en video om något syndrom. Det kunde vara en hel kurs där man skulle kunna studera de här sakerna. Och hur dem (elever som har dyslexi) bedömts?

Lärare A tillägger att elevunderlaget är bättre i Normaalikoulu där man gör lärarpraktik. Specialundervisningen är också organiserad på detta sätt att man inte möter elever med speciella behov. I början av sin karriär skulle hon ha önskat att ha bättre färdigheter att möta olika elever och deras föräldrar. Det mesta av sina kunskaper om elever som behöver speciella stöd, har lärarna skaffat under arbetslivet. De har gått igenom litteratur och olika fortbildningskurser och har ett stort intresse för ytterligare utbildning.

6 DISKUSSION

6.1 Diskussion om resultat

I detta avsnitt kommer vi att diskutera våra resultat. Syftet med vår undersökning var att ta reda på lärarnas tankar om dyslexi. Vi ville veta hur lärarna stöder elever som har dyslexi och om lärarna undervisar inlärningsstrategier. I följande svarar vi på våra forskningsfrågor och tar ställning till vår bakgrundslitteratur och tidigare studier om dyslexi och inlärningsstrategier.

6.1.1 Hur kan man stöda elever som har dyslexi?

Vår analys visar att båda våra informanter har undervisat elever som har dyslexi och de kan känna igen de mest typiska dragen i läs- och skrivsvårigheter. Båda lärarna anser att sådana drag är till exempel svårigheter med främmande konsonanter och att eleverna glömmet och vänder på bokstäver. Lärarna anser att det ibland kan vara svårt att känna igen elever som har läs- och skrivsvårigheter, särskilt om de inte har diagnos.

Lärarnas allmänna attityd till att undervisa elever som har dyslexi är positiv. Båda lärarna är av den åsikten att uppmuntran och motivering är väsentligt och påpekar också atmosfärens betydelse i undervisningen. När det talas om olika inlärningsstilar och olika inlärare, konstaterade lärarna att det är viktigt att aktivera alla sinneskanaler. Detsamma poängterar också Høien och Lundberg (2006, se avsnitt 3.2). Lärarna säger att det är viktigt att lektioner är varierande och att ta hänsyn till olika inlärningsstilar.

När det gäller differentiering säger lärare B att hon inte använder särskilda övningar medan lärare A använder en speciell version av arbetsboken som stöder elever som har dyslexi. Hon använder också olika stödmaterial för läs- och hörförståelse. Båda lärarna uppmuntrar eleverna att använda sina förkunskaper när det gäller förståelseövningar. De konstaterar också att de ger akt på elever som behöver det och detta syns särskilt när de

förklarar övningar. Skillnader i differentiering mellan lärarna kan bero på de olika elevunderlag som de undervisar.

Lärarna var ense om att man måste ta hänsyn till elever med läs- och skrivsvårigheter vid bedömning. Lärare B påminner ändå att ibland kan det vara svårt att bedöma för att det inte är lätt att se om möjliga fel beror på dyslexi eller på elevens kunskaper i allmänhet.

Vår hypotes var alltså att lärarna kan stödja elever som har dyslexi på många olika sätt och detta tycks stämma på basis av vad dessa två lärare berättar. Resultaten visar också att lärare A som jobbar i en integrativ skola, har mer erfarenheter av elever med dyslexi. I vår undersökning ser det ut som att ju fler elever som finns som har svår dyslexi, desto mer differentierar lärare övningar. Man kan inte ändå generalisera resultaten för vi hade två informanter.

6.1.2 Inlärningsstrategier i lärarnas undervisning

De två lärarna ansåg att inlärningsstrategier är ett sätt att lära sig hur man studerar språk. De sade också att de försöker att ta dem med i undervisningen så mycket som möjligt. Lärare B påpekade att det vore viktigt för eleverna att öka strategiundervisning och att göra det synligare för dem. Båda lärarna var skeptiska vad gäller hur mycket högstadieeleverna kan ta till sig ny information om inlärningsstrategier. Av detta skäl försöker de undervisa dem på ett mer indirekt sätt för eleverna.

I introduktionsfas betonar Pearson och Dole förklaringsarnas betydelse för elever. I denna fas berättar lärare A varför man övar en viss strategi medan lärare B ansåg att hon borde motivera övningar ännu mer. När man jämför lärarnas sätt att undervisa med Pearson och Doles (1987) teori, kan man hitta vissa skillnader. Det ser ut som att lärarnas undervisning inte är lika strukturerad och långsiktig som det borde vara enligt Pearson och Dole.

I nästa fas, enligt Pearson och Dole (1987), borde lärarna stödja eleverna när de övar en ny strategi. I lärarnas svar kom inte fram att de skulle stödja elever i övningsfas utan det

ser ut som att eleverna övar självständigt. Efter övningen diskuterar lärarna istället med elever om strategins fördelar men de fortsätter inte med tillämpning av strategin. Enligt teorin spelar strategiernas tillämpning på nya uppgifter en väsentlig roll.

Det verkar vara på detta sätt att varken lärare A eller lärare B undervisar strategier tillräckligt synligt och att elever inte blir tillräckligt medvetna om olika strategier. Strategiundervisning borde vara långsiktig och systematisk (se diskussion i avsnitt 3.5). Detta framkom inte i intervjuerna. Vi antar att dessa brister på strategiundervisning beror delvis på tidsbrist men mest på lärarutbildningens otillräcklighet när det gäller strategiundervisning.

Under intervjuerna frågade vi inte direkt hurdana inlärningsstrategier lärarna känner till. I stället analyserade vi olika strategier som indirekt framkom i intervjuerna och som kan härledas till Oxfords teori (se avsnitt 3.3). Lärarna nämnde direkta och indirekta strategier i nästan lika mån. Det är svårt att säga om lärarna är medvetna om alla dessa inlärningsstrategier och man kan inte heller dra sådana slutsatser att de undervisar speciellt strategier som de nämnde. Vi antar ändå att det syns i deras undervisning på något sätt.

Analysen visar att lärarna förhåller sig osäkert till strategiundervisning, precis som vi antog i våra hypoteser. Det syns också i deras arbete. Det kan förklara Helins (2009) resultat som visade att hennes informanter, gymnasieelever med dyslexi, inte visste vad inlärningsstrategier är för någonting. och det kan också bero på att de har fått strategiundervisning men de har inte varit medvetna om det.

I allmänhet skulle man kunna dra slutsatsen att lärare tar strategier med i sin undervisning men att eleverna varken kan igenkänna dem eller använda dem självständigt.. Om meningen är att förbättra elevens förmåga att utveckla sin inlärnning med hjälp av olika strategier, behövs det systematisk och medveten övning. Om läraren inte får någon praktisk övning om att undervisa inlärningsstrategier genom lärarutbildningen, blir det utmanande för lärare att genomföra dem i arbetslivet.

6.1.3 Lärarnas uppfattningar om lärarutbildningen

Båda lärarna ansåg att det finns många brister i lärarutbildningen. De känner att de inte fick tillräckliga färdigheter att möta elever som har olika störningar. Kunskaper om strategiundervisning var också bristfälliga. Lärarna önskade särskilt konkreta verktyg till arbetslivet. Båda poängterade att de har själv skaffat kunskaper om till exempel läs- och skrivsvårigheter genom att delta i olika kurser. Detta resultat stöder våra hypoteser om lärarundervisningens nuvarande situation. Resultaten liknar dem i Laitinen (2010). Den klara majoriteten av hennes informanter, som var svensklärarna, var ense om att lärarutbildningen inte förbereder lärarna att möta elever som har dyslexi.

Av våra egna erfarenheter antog vi att lärarna inte har fått tillräckliga kunskaper varken om läs- och skrivsvårigheter eller strategiundervisning. De två lärarnas erfarenheter bekräftar denna bild att lärarutbildningen har många brister när det talas om att möta elever som har speciella behov och i detta fall dyslexi. Lärarna saknar mer konkreta verktyg för att kunna klara sig bättre i de heterogena klassrumsmiljöerna.

6.2 Kritisk diskussion

När vi började söka efter informanter hade vi svårigheter att hitta passande informanter. En orsak till detta kan vara metoden som vi använde. Det är ofta svårt att få människor att delta i intervjuer (Trost 1997). Vi tror att orsaken är delvis lärarnas osäkerhet när det talas om elever med speciella behov. När vi ringde upp några lärare ansåg de att de inte hade någonting nyttigt att ge oss och var ovilliga att ta del i undersökningen. En beskrivande exempel skulle vara följande *”Såna elever deltar i specialundervisning eftersom man inte kan veta vad som finns bakom symtomen”*.

Redan detta visar att lärarna inte har kunskaper om dyslexi i allmänhet. Laitinen (2010) hade liknande problem i sin pro gradu-avhandling när hon sökte efter informanter även om hon använde enkät som metod i sin studie. Av detta kan man dra slutsatsen att svårigheter att hitta informanter på vår undersökning inte bara berodde på vår forskningsmetod utan att dyslexi verkar vara ett känsligt ämne som kan ta upp lärarnas möjliga brister och därför kändes det motigt att delta i vår undersökning.

Även om det var svårt att hitta informanter, känns det som metodvalet var lyckat. Vi är av den åsikten att det räckte bra med två lärarna. Båda lärarna var mycket öppna och vi fick omfattande svar på våra forskningsfrågor. När det gäller inlärningsstrategier och strategiundervisning skulle vi ha kunnat närma oss till ämnet på mer strukturerat sätt. Vi kunde inte alltid reagera på informanternas svar och ställa vidare frågor. I alla fall anser vi att vi fick en bra insikt över lärarnas uppfattningar om våra teman.

Våra resultat kan inte generaliseras men när man jämför dem med tidigare undersökningar (se Helin 2009, Laitinen 2010) är resultaten likriktade. Det finns ett behov av liknande men mera omfattande forskning för att kunna visa att lärarutbildningen inte förbereder lärarna till arbetslivets utmaningar när det gäller dyslexi och strategiundervisning. Det skulle också vara intressant att ta reda på hur mycket högstadieelever kan tillägna sig systematisk strategiundervisning och om det finns skillnader mellan dyslektiker och andra elever. Man kunde också fortsätta undersökningen vidare genom att göra en jämförande studie mellan högstadieelevernas och lärarnas uppfattningar.

7 AVSLUTNING

Syftet med denna kandidatavhandling var att redogöra för två lärares uppfattningar om elever som har dyslexi och hur de tar hänsyn till dessa elever i sin undervisning. Vi ville ta reda på vad lärarna anser om inlärningsstrategier och hur de framför dem i klassrummet. Vidare utredde vi hur lärarna upplever att lärarutbildningen motsvarar utmaningar i arbetslivet när det är frågan om elever som har dyslexi och strategiundervisning.

I vår undersökning använde vi kvalitativa metoder. Vi intervjuade två svensklärare som undervisar på högstadiet. Lärarna hade relativt lite arbetserfarenhet. De hade ändå erfarenheter av att undervisa elever som har dyslexi och strategiundervisning. Lärarna var motiverade och de svarade öppet och omfattande på frågorna. Vi lyckades samla in tillräckligt med material och svara på våra forskningsfrågor.

På basis av lärarintervjuerna kan man se att de använder olika slags metoder att stöda elever som har dyslexi i klassrummet. Lärarna strävar efter att stimulera alla sinneskanaler genom att göra varierande övningar. Behov av differentiering beror på elevunderlaget, det vill säga att ju fler elever med svår dyslexi som finns i klassrummet, desto mer behöver lärarna differentiera undervisningen. Lärarna har en positiv attityd till undervisning av elever som har dyslexi och de betonar betydelsen av uppmuntran och motivering. Lärarna anser att alla kan lära sig svenska, men alla behöver inte vara bra i det. Det som har den största rollen, är läslusten.

Vi klassificerade inlärningsstrategier som lärarna nämnde enligt Oxfords (1990) teori. Det var relativt lätt men eftersom vi inte frågade direkt om dessa strategier, är det svårt att säga hur de syns i lärarnas undervisning. Lärarna nämnde olika strategier i ganska hög grad men man kan inte säga hur medvetna de är att alla dessa är strategier. När det gäller lärarnas sätt att undervisa inlärningsstrategier, jämförde vi deras svar med Pearson och Doles (1987) modell. Det var svårt att hitta ett klart mönster utifrån lärarnas svar. Å ena sidan kan det bero på att vi inte kunde ställa tillräckligt tydliga frågor. Å andra sidan tror vi ändå att det inte finns strukturerat mönster i lärarnas

undervisning när det gäller inlärningsstrategier. I detta fall var den största skillnaden mellan teorin och praktiken att eleverna inte blir tillräckligt medvetna om olika strategier och hur man tillämpa dem till nya övningar.

Lärarna skulle vilja förbättra lärarutbildningen genom att få mer praktisk information om olika inlärningssvårigheter och andra syndrom. Utifrån detta och de andra resultaten som vi har fått kan vi dra slutsatsen att lärarutbildningen borde ge bättre färdigheterna för att läraren klarar sig i arbetslivet. Antal elever som har dyslexi är stor och lärarna behöver mer konkreta medel att stöda dem. Detta kan ske genom strategiundervisning och därför är det väsentligt att lärarutbildningen förbereder läraren att undervisa dem till sina elever.

Genom att göra denna avhandling blev vi mer medvetna om läs- och skrivsvårigheter och dess betydelse när det gäller språkinläring och barnens utveckling. Vi fick mycket ny och praktisk information om hur vi själv kan påverka positivt till elevernas skolgång som språklärare. Vi anser att inlärningsstrategier spelar en viktig roll och efter denna avhandling är vi mer kapabla att ta dem med i vår egen undervisning.

LITTERATUR

Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2003). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet.*

Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. 3:e uppl. Jyväskylä: Kirjapaino Oma Oy

Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language.* New York:

Addison Wesley Longman Inc.

Dufva, M., Vaarala, H. & Pitkänen, K. (2007). Vieraat kielet ja monikielisyys. I T. Aro.

T. Siiskonen & T. Ahonen (red.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet*

nuoruusiässä. Juva: PS-kustannus, 156-192.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning.* 1:a uppl. Malmö: Liber AB.

Eskola, E., Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 2 uppl. Jyväskylä:

Gummerus.

Helin, S. (2009). *Språkinlärningsstrategier hos gymnasieelever med dyslexi. Sex*

fallstudier. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet, institutionen för språk.

Hintikka, A-M. & Strandén, K. (2000). *Dum och lat? Också du kan bli en Einstein:*

Handbook för dysletiker. Helsinki: Opetushallitus & Edita

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara P. (2009). *Tutki ja kirjoita.* 15 omarbetade uppl.

Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Høien, T. & Lundberg, I. (2006). *Dyslexi. Från teori till praktik.* 2:a uppl. Sundbyberg:

Alfa Print AB.

Korhonen, T. (2002). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. I T. Ahonen, T. Korhonen, T.

Riita, M. Korkman, & H. Lyytinen (red.), *Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen*

näkökulma. 2:a uppl. Juva: WSOY, 127-190.

Laitinen, H. (2010). *Svensklärare och elevernas dyslexi*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet, institutionen för språk.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Ann Dyslexia*, 53, 1-14.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Holopainen, L., Närhi, V. & Räsänen, P. (2001). Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. I P. Fadjukoff. T.

Ahonen & H. Lyytinen (red.), *Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Learning Disabilities, from Research to Practise*. Lievestuore: ER-Paino Oy, 24-59.

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

Nevala, J., Kairaluoma, K., Ahonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2006). *Lukemis- ja kirjoittamistaitojen yksilötestistö nuorille ja aikuisille*. Niilo Mäki Instituutti.

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Pearson, D.P. & Dole, J.A. (1987). Explicit Comprehension Instruction: A Review of research and a New Conceptualization of Instruction. *The Elementary School Journal*, 88, 2, 151-163

Sinkkonen, J. (2007). Kielihäiriöisen nuoren psyykkiset haasteet. I T. Aro. T. Siiskonen & T. Ahonen (red.), *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: PS-kustannus, 35-48.

Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

Takala, M. (2006). Luetun ymmärtämisen kehittäminen strategiaopetuksella. I M.
Takala & E. Kontu (red.), *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino, 149-166.

Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor:

Inet 1: Utbildningsstyrelse, 2004

<http://www.oph.fi/svenska/ops/grundskola/LPgrundl.doc>

3.5.2010, 13:45

Inet 2: ICD-10, Stakes 1999

<http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10042820>

15.4.2010, 16:00

BILAGA

Luki- ja kirjoitushäiriöt opettajan näkökulmasta

Teemahaastattelu:

1. YLEISESTI LUKI- JA KIRJOITUSVAIKEUKSISTA

- mitä luki- ja kirjoitusvaikeudet merkitsevät
- mistä tunnistat oppilaan, jolla luki- ja kirjoitusvaikeuksia

2. OPETUSMENETELMÄT

- miten tuet lukioppilaita
- millaiset tehtävät tukevat lukioppilaiden oppimista parhaiten

3. OPPIMISSTRATEGIOIDEN OPETUS

- mitä oppimisstrategiat merkitsevät sinulle
- miten oppimisstrategioiden opetus näkyy työssäsi

4. OMIA KOKEMUKSIA LIITTYEN OPETTAJANKOULUTUKSEEN JA TYÖHÖN

- millaiset edellytykset opettajankoulutus antaa lukioppilaiden kohtaamiseen
- omat vahvuutesi ja kehitystarpeet lukioppilaiden opettamisessa