

**SVÅRIGHETER I SVENSKA SPRÅKET
BLAND ELEVER SOM HAR DYSFASI**

Tiia Tervalammi

Pro gradu-avhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Våren 2015

Tiedekunta – Humanistinen tiedekunta	Laitos – Kielten laitos
Tekijä – Tiia Tervalampi	
Työn nimi – Svårigheter i svenska språket bland elever som har dysfasi	
Oppiaine – Ruotsin kieli	Työn laji – Pro gradu-tutkielma
Aika – Vuosi 2015	Sivumäärä – 48
<p>Tiivistelmä – Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan viiden 15-vuotiaan dysfasiaoppilaan ruotsin kielen opiskelua. Oppilaat ovat erityisluokalla ja opiskelevat ruotsia 1-2 tuntia viikossa. Tutkielmassa tarkasteltiin, mitä mieltä oppilaat ovat ruotsin kielestä sekä sen opiskelusta. Tarkoituksena oli myös selvittää oppilaiden ruotsin kielen osaamista ja suhtautumista siihen.</p> <p>Tutkimusmenetelmä oli kvalitatiivinen. Tutkimusaineisto kerättiin vuoden 2013 keväällä. Tutkimusmetodeina olivat oppilaiden ja opettajan haastattelut ja keskustelut sekä opetuksen seuraaminen.</p> <p>Tutkimuksessa selvisi oppilaiden heikot ruotsin kielen taidot sekä heidän asenteensa ruotsia kohtaan sekä opettajan käyttämät metodit opetuksessaan. Oppilaat suhtautuvat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun negatiivisesti. Opettaja painotti opetusmetodeissa rauhallisuutta, pitkäjänteisyyttä, sopivan hidasta tempoa puheessa, asioiden toistamista, sekä sitä että puhutaan enemmän kuin kirjoitetaan, ja että puhutaan enemmän suomea kuin ruotsia.</p> <p>Tutkimuksesta selvisi, että oppilaiden oma asenne vaikuttaa opittavan kielen osaamiseen. Oppilaiden mielenkiinnon puute ruotsin kieltä kohtaan sekä heidän heikot kielitaitonsa johtavat turhautumiseen, joka puolestaan saa ruotsin kielen tuntumaan täysin turhalta kieleltä.</p>	
Asiasanat – Dysfasia, kielellinen erityisvaikeus, erityisopetus, ruotsin kielen osaaminen	
Säilytyspaikka – Kielten laitos	
Muita tietoja –	

INNEHÅLL

1. INLEDNING	6
2. BAKGRUND	7
2.1 Allmänt om dysfasi	7
2.2 Termer som anknyter sig till dysfasi	10
2.2.1 Lindrig dysfasi	11
2.2.2 Medelsvår dysfasi	11
2.2.3 Svår dysfasi	11
2.3 Klassificeringen av dysfasi enligt Hyytiäinen-Ruokokoski	12
2.4 De diagnostiska kriterierna enligt Ahonen & Rautakoski	14
2.5 Rehabilitering	15
2.6 Neuropsykiatriska problem	16
2.7 Undervisning	18
2.8 Integration, inklusion och segregation	20
2.9 Främmande språk	21
2.9.1 Svårigheter att producera tal	23
2.9.2 Svårigheter att skriva	24
3. MATERIAL OCH METOD	25
4. RESULTAT.....	28
4.1 Elevernas åsikter om svenska.....	28
4.1.1 Socialt tryck bland eleverna.....	29
4.1.2 Medias inverkan på eleverna	31
4.2 Elevernas svårighet att studera svenska	33
4.3 Att använda svenska utanför skolan bland eleverna	34
4.3.1 Språklig jämlikhet enligt eleverna	36

4.4 Lärarens intervju och hennes arbetsmetoder	38
5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION	41
LITTERATUR	44

1. INLEDNING

Barn som diagnostiserats med dysfasi har ökat under de senaste åren. En orsak till detta kan vara att barn idag diagnostiseras oftare än förut, eftersom det är lättare och säkrare än t.ex. på 90-talet att ställa diagnos. När man talar om dysfasi avses en specialsårighet i utveckling av språk. Vanligen har en person, som lider av dysfasi, problem att förstå tal och/eller problem att producera det.

Syftet med denna pro gradu-avhandling är att utreda hur ungdomar som har dysfasi förhåller sig till svenska språket. Jag samarbetade med en skola för specialundervisning i Jyväskylä. Jag observerade och intervjuade 5 elever som är vid femton års ålder och som redan hade lärt sig svenska i några år.

Materialet består av intervjuer och samtal med eleverna och läraren samt observation av lektioner och lärarens undervisning. Metoden som används är kvalitativ eftersom jag är intresserad av att veta hur eleverna förhåller sig till svenska språket.

Ämnet är intressant eftersom det har praktisk bäring och resultaten är tillämpbara. Frågor som avhandlingen vill hitta svar på är till eleverna:

- 1) Hurdana åsikter har eleverna om svenska?
- 2) Är det lätt att studera svenska?
- 3) Hur ofta använder eleverna svenska utanför skolan?

Frågor till läraren är bl.a. vad är det viktigaste när man undervisar dysfatiska elever? Vad är det svåraste för eleverna?

Jag tror att de ungdomarna med dysfasi har egna strategier att studera språk. Jag antar också att de behöver mycket tid att tillägna sig nya saker och de behöver upprepa saker många gånger och studera i lugnt tempo.

2. BAKGRUND

2.1 Allmänt om dysfasi

I detta avsnitt behandlas dysfasi och först kommer jag att definiera vad termen dysfasi betyder. Efter det behandlar jag dysfasi på olika nivåer (lindrig, medelsvår och svår dysfasi). Sedan tar jag fram klassificeringen och kriterierna enligt några av specialister. Jag behandlar också olika saker som anknyter sig till dysfasi (rehabilitering, neuropsykiatriska problem osv.) och till slut behandlar jag dysfasi ur L2-perspektivet. Dessa teman har tätats koppling till empirin och därför behandlas de i bakgrundsdelen.

Rantala och Hällback (1993:13) konstaterar att dysfasi-diagnos innehåller olika problem som anknyter sig till tal och utveckling av språk. De här problemen antas bero på en skada i centrala nervsystemet eller funktionsstörning. Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:6) anger att dysfasi betyder specifika störningar i tal- och språkutvecklingen hos ett barn, och hon fortsätter att på grekiska *dys* betyder störning och *fasis* betyder tal. Rantala och Hällback (1993:13) skriver att svårigheter kan vara antingen *expressiviska*, vilket betyder problem som anknyter sig till att producera tal, eller *receptiviska-expressiviska*, vilket betyder problem att ta emot tal och producera det. De (1993:13) redogör att man behöver skilja, om det är fråga om dysfasi eller *födröjning* i talutveckling. Om det bara är fråga om fördröjning, är prognosen ganska bra: fördröjningen antas försvinna med mognande. Rantala och Hällback (1993:13) rapporterar att i frågan om dysfasi är prognosen långvarigare och varaktigare. Det kan vara svårt för ett dysfatiskt barn med språkliga funktioner bl.a. att förstå och producera grammatiska strukturer, behärska ordförråd och begrepp, att nämna ting, kortvarigt auditivt minne, att förstå auditivt och att uttala ord och ljud. Danon-Boileau (2006:14) håller med Rantala och Hällback att i fråga om dysfasi har man djupare konsekvens i liv än att man har fördröjning i tal.

Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:5) skriver att i Sverige kan dysfasi kallas också *specifik språkstörning*, vilket på engelska motsvaras av *Specific Language Impairment (SLI)*. I den här pro gradu-avhandlingen talar jag om dysfasi, eftersom termen är en direkt motsvarighet till finskans *dysfasia*.

Ketonen, Salmi och Tuovinen (2001:33) uppger att det ofta finns problem på många områden i språk och tal som anknyter sig till dysfasi. Kvalitet och svårighetsnivå i språklig störning påverkar hurdana och hur mycket problem barn har. Svårigheter att förstå och producera språk kan uppkomma både i interaktion och synas som orolighet, som aggressivt beteende, som frustration

eller som tillbakadragande. Danon-Boileau (2006:214) konstaterar att hos dysfatiska personer har något fel i ett fungerande instrument och ”något fel” betyder att man har en bunden störning i en psykisk process. Han fortsätter att i sådana situationer klassificeras personer lätt som oberäkneliga. Dlouha (2007) håller med Danon-Boileau och skriver att han studerade 300 dysfatiska barn och många av dem var oförmögna att identifiera akustiska drag och nyckelord i tal. Dlouha konstaterar att några av barnen hade så stora problem med att uppfatta saker att utomstående personer ansåg att de hade störningar i hörsel. Ketonen m.fl. (2001:33) skriver att situationer i interaktion och i undervisning ofta innehåller olika stimulanser samt oljud och därför är det svårt för barn att agera i en sådan omgivning.

Ahonen & Rautakoski (2007:19) konstaterar att det kan vara svårt ännu som vuxen att kommunicera eller förstå andra människors tal på grund av den språkliga störningen. De (2007:19) fortsätter att talet kan vara osäkert och man kan ha problem både i läsning och i skrift. Personer som har dysfasi kan till exempel läsa långsammare och deras uppläsning kan vara felaktig. Man kan också ha svårigheter att förstå vad man har läst. Ändå skriver Ahonen & Rautakoski (2007:19-20) att fel i artikulation ofta minskar och lindras ju äldre man är, eller fel förekommer bara då när man talar snabbt och använder komplicerade uttryck.

Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:5) anger att i finlandssvenskan talar man om *talterapeut, ergoterapi och habilitering*. I stället kallas talterapeuter *logoped* i Sverige och finlandssvenskans ergoterapi kallas *arbetsterapi* i Sverige. I finlandssvenskan betyder habiliteringen både olika former av terapi och stödmeter i barnets vardag, medan begreppet habilitering har en snävare betydelse i Sverige.

Ett barns specifika störningar i tal- och språkutvecklingen kallas för dysfasi, om grundorsaken till språkstörningen inte kan härledas till någon annan namngiven sjukdom eller skada. Diagnosen ställs alltså genom att utesluta andra möjliga orsaker till språkstörningen, såsom

- en hörselskada
- allmän utvecklingsstörning
- anatomisk avvikelse hos talorganen, t.ex. läppar, tunga eller gom
- neurologisk sjukdom eller skada som inverkar på talapparaten
- psykisk sjukdom
- omgivningens brist på stimulans

- mångspråkighet
- försenad talutveckling (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001:6)

I exemplen nedan anges vanliga brister i ljudsystemet hos dysfatiker. Sammanfattningen har gjorts av Ketonen m.fl. (2001:41).

- *substitution* (ljud kompenseras med andra ljud) T.ex. fi. ”koppi” borde vara kuppi, ”tala” borde vara kala
- *assimilation* (ljud är likadana) T.ex. ”veissi”- veitsi, ”nuna”- juna
- *omission* (ljud saknas) T.ex. ”aha”- saha, ”iia”- kirja
- *metatesen* (ljud eller stavelser växlas) T.ex. ”ökötkä”- ötökkä, ”ovara”- orava
- *distortion* (ljud förvridas) T.ex. ”satamailo”- sateenvarjo, ”vingapate”- villapaita
- *addition* (för mycket ljud) T.ex. ”kiitkari”- kiikari, ”puutita”- puita.

Det är viktigt att påpeka att många av dessa fel förekommer även hos barn som har normal talutveckling. Det är mer fråga om åldern – denna typ av fel förekommer i dysfasi längre upp i åren som inte längre finns hos barn med normal talutveckling.

Ketonen m.fl. (2001:47) rapporterar hur barn, som har dysfasi, talar. De (2001:47) diskuterar att barn till exempel kan upprepa samma ord eller samma mening många gånger eller för dem kan det vara svårt att byta samtalsämne. Samma företeelse syns också i icke-språkligt beteende, till exempel när barnet tecknar, kan han eller hon fastna och börja upprepa samma rörelser. Ketonen m.fl. föreslår att dysfatikers tal kan likna stamning eller låta som en utlänning skulle tala (se 2001:48).

Clahsen (1991:112) håller med Ketonen m.fl. och skriver att dysfatiska elever använder verb bara i slutet av sats och att bara i tillfälliga fall förekommer modala verb på andra plats i satsen.

En intressant sak kommer fram när Ketonen m.fl. skriver om intonation i finska språket: intonationen i finska språket går ner, alltså början av en sats uttalas högre än slutet av en sats. Med dysfatiker är saken tvärtom: man kan höra stigande intonation i slutet av sats när de talar. En annan intressant sak anknyter sig till röstbehandling bland dysfatikerna. Barnet kan ha svårigheter att stadga styrkan eller höjden i sin röst då han eller hon inte talar med en röst som är lämplig till

situation. Barnet kan till exempel ropa eller viska medan han eller hon borde tala normalt. (Ketonen, Salmi och Tuovinen, 2001:48)

2.2 Termer som anknyter sig till dysfasi

I detta avsnitt behandlas termer som anknyter sig till dysfasi. Ofta är det problematiskt att använda termerna dysfasi och *afasi*. Å ena sidan använder man termer som synonymer men å andra sidan har båda termer två olika betydelser. Tuovinen (1993:11) anger att den första skillnaden betyder hur språklig störning har skett. När man talar om afasi, betyder det traumatisk störning, där redan uppnått tal eller hela språkliga förmågan störs eller förloras. Också i dysfasi är utveckling i tal och språk, svårt störd ända från den tiden barnet har fötts. Alltså, i den här betydelsen är afasi språklig störning hos vuxna och dysfasi, likaså, språklig störning hos barn. (Tuovinen 1993) Man kan också förlora språkförmågan p.g.a. en olycka och då kallas det afasi. När man talar om dysfasi är åldern ett centralt kriterium.

En annan skillnad mellan termerna dysfasi och afasi är enligt Tuovinen (1993:11) svårighetsnivån i den språkliga störningen. Hon (1993:11) rapporterar att prefix *-a* vanligen betyder i medicin att någon viss sak eller förmåga saknas och prefix *-dys* betyder svaghet eller störning. På det sättet betyder afasi att tal och/eller språk fullständigt saknas samt term dysfasi betyder störning i tal och/eller i språk.

Jag håller med Tuovinen att termer är viktiga och att man behöver behärska dem för att man kan vara medveten om orsak och prognos. Ur min synvinkel har Tuovinen mycket ingående data och fast boken redan är ganska gammal, informationen är inte gammal. Termer är samma år efter år.

Dysfasi klassificeras till tre olika kategorier enligt Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) (se 1993). De här kategorierna är lindrig dysfasi, medelsvår dysfasi och svår dysfasi.

2.2.1 Lindrig dysfasi

Enligt Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) (1993:14) betyder lindrig dysfasi att utveckling av tal och språk vanligen har blivit fördröjd. Det kan vara osystematisk virrighet och felaktiga grammatiska strukturer i barnets tal. Det kan också vara svårt att nämna saker eller samtal kan vara litet. Vanligen förstår barnet bra talet i vardagsliv men det finns problem att ta emot längre och begreppsligare saker. Vid daghemålder förorsakar lindrig dysfasi inte nödvändigtvis vardagslivet svårare, men kan förorsaka inlärningssvårigheter i skolålder.

2.2.2 Medelsvår dysfasi

Enligt Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) (1993:14) betyder medelsvår dysfasi att utveckling av tal och språk har blivit så mycket fördröjd att man kan märka avvikande drag i den och språkliga svårigheter är till förfång i vardagliga kommunikationssituationer. Barnet har svårigheter att förstå tal och i deras tal förekommer osystematisk virrighet. Lexikon kan vara litet om man jämför det med barnets ålder och det kan vara märkbara svårigheter att nämna saker och hitta ord. Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) (1993:14) fortsätter att förståelsesvårigheter kan vara en orsak till problem i begrepp, i grammatiska strukturer och/eller i hörselminne. Barnet som lider av medelsvår dysfasi, är i gruppen ofta blyg, rädd och okoncentrerad.

2.2.3 Svår dysfasi

Enligt Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) (1993:15) betyder svår dysfasi att barnets utveckling av tal och språk har blivit fördröjd och stark störd. Till detta kan anknyta sig till olika störningar i utveckling (t.ex. autistiska drag och multihandikapp) men den här också förekommer allvarliga störningar i språk och kommunikation. Problemen försvårar barnets agerande i vardagliga situationer. Att producera tal kan totalt saknas eller barnet kan producera bara ord som är svårt tolkade. Det finns stora svårigheter att förstå tal och i yttersta fall kan barnet inte alls att förstå tal. De här barnen behöver intensiv rehabilitering där används kommunikationsmedel som kompenserar tal. Då används till exempel teckenspråk, piktogramm-bilder och bliss-symboler. (Hyytiäinen-Ruokokoski (red.) 1993:15).

2.3 Klassificeringen av dysfasi enligt Hyytiäinen-Ruokokoski

I Finland används för närvarande de huvudsakligen forskarparet Rapins och Allens (1988) dysfasiklassificering. Den omfattar sex specifika språkstörningar som klassificerats utifrån symtomen. Vanligen stämmer barnets språkliga svårigheter inte entydigt in på en enda klass, utan symptomkomplexet kan passa in i flera undergrupper i den här indelningen. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001:8)

Verbal-auditiv agnosi

(verbal= språklig, auditiv agnosi= svårigheter att gestalta hörselintryck)

- barnet förstår knappast alls tal
- hos små barn saknas tal eller barnet talar ytterst lite
- barnet talar otydligt eller det använder ett eget språk
- barnets meningar är korta och grammatiskt dåliga
- barnet kan ha autistiska drag, t.ex. så att det försjunkar i sin egen värld

Verbal dyspraxi

(verbal= språklig, dyspraxi= svårigheter att åstadkomma viljemässiga rörelser)

- barnet förstår i allmänhet tal
- hos små barn saknas tal eller de talar otydligt och oflytande
- barnet har svårt att åstadkomma viljemässiga talrörelser
- barnets satser är korta och enkla
- barnet har svårigheter att upprepa tal genom att imitera

Störningar i den fonologiska programmeringen

(fonologi= språkets ljudsystem)

- barnet förstår tal
- barnets eget tal är svårt att förstå, eftersom barnet har svårigheter att producera ljuden (t.ex. kan ord förvandlas till andra ord: gran blir /kran/)
- barnet kan använda långa satser och korrekta grammatiska former

Fonologisk-syntaktisk störning

(fonologi= språkets ljudsystem, syntax= hur ord är hopfogade till satser)

- barnet förstår tal bättre eller lika bra som det själv kan tala, men det har svårigheter att förstå komplexa grammatiska strukturer
- talet kan börja utvecklas sent hos barnet
- barnets tal är hackigt och det har svårigheter att använda ljudsystemet rätt
- barnet kan inte använda korrekta grammatiska former, det talar i korta telegram-artade meningar
- barnet finner inte alltid rätt ord och det kan ha problem med att berätta

Lexikal-syntaktisk störning

(lexikal= anknyter till ordförrådet, syntax= hur ord är hopfogade till satser)

- barnet förstår inte komplexa satser, men det har lättare för att förstå kortfattat, vardagligt tal
- talet kan börja utvecklas sent hos barnet
- barnet gör inte så många uttalsfel
- barnets grammatik är bristfällig
- barnet har svårigheter att finna rätt ord, vilket gör att det har pauser i sitt tal, talet kan rentav påminna om stamning
- barnet har svårt för att uttrycka sig, till exempel berätta vad det varit med om

Semantisk-pragmatisk störning

(semantisk= betydelsemässig, pragmatisk= språkanvändning)

- barnet förstår vanligen inte tal fullständigt
 - barnets tal kan utvecklas sent eller vara ”tomt prat”, senare talar barnet både bra och mycket
 - barnet använder språket på ett egenartat sätt, och det klarar inte alltid av att diskutera
 - barnet gör lätt utvikningar från ämnet och ställer ofta obefogade frågor
 - barnet kan upprepa ord det nyss hört på ett oändamålsenligt sätt
 - barnet har bristfällig koncentrationsförmåga, och ibland påminner dess beteende om symptombilden hos en viss typ av autistiska barn, t.ex. att prata för sig själv
- (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001:8-9)

I följande sammanfattas dessa klasser till de tre olika graderna av dysfasi.

- Verbal-auditiv agnosi = svår dysfasi
- verbal dyspraxi = lindrig dysfasi
- fonologiska störningar hör till lindrig dysfasi
- lexikal-syntaktisk störning = medelsvår dysfasi och
- semantisk-pragmatisk störning = svår dysfasi.

2.4 De diagnostiska kriterierna enligt Ahonen & Rautakoski

I följande sammanfattas de diagnostiska kriterierna enligt Ahonen & Rautakoski (2007:20).

F 80 Utvecklingsstörningar i tal och språk
Att tillägna sig språket normalt, är störd redan början i initialskede. Störningar beror inte direkt på neurologiska avvikelser, störningar i talmekanismer, handikapp eller miljöfaktorer. Barnet kan bättre kommunicera och förstå i bekanta situationer än i andra situationer, men språkliga förmågor har försvagats i alla situationer. Att man har störningar i talet och språket, har man ofta också andra störningar, som störningar i läsning, skrift, mänsklig relation, känslor och beteende.
F 80.1 Störning att producera tal
Det finns betydande individuella omväxling att utvecklas i talet. Störningar innehåller bl.a. begränsad utveckling i ordlistor, oskälig användning med några allmänna ord, svårighet att finna lämpliga ord, att kompensera ord och omogna satskonstruktioner. Dessutom förekommer det syntaktiska fel till exempel att utelämna suffix eller prefix och grammatikfel till exempel att använda pronomenen eller att böja verb och substantiv. Barnets nonverbala kommunikation (leende och gester) håller nästan normala och barnets förmåga att kommunicera utan ord är ganska bra. Ändå allmänt är att barnet har störningar i känslor, i beteende och svårigheter i relationer med kompisar.
F 80.2 Störning att förstå tal
Barnets förmåga att förstå språket är värre än intelligensålder. Det är allmänt att i det språkliga uttrycksmedlet förekommer betydande störning samt att producera annorlunda ord och ljud är allmänna. Det förekommer oduglighet att förstå grammatiska konstruktioner (t.ex. motsatser, frågor och jämförelser). I den här kategorin an knyter sig ofta störningar i känslor och beteende

samt sociala störningar. Allmänna förebud är hyperaktivitet, ouppmärksamhet, otillräckliga sociala förmågor, ångest och oskäligen blyghet.

Hus.fi stöder Ahonen & Rautakoskis diagnostiska kriterier och enligt mig är det viktigt att granska deras kriterier. Hus.fi skriver om utvecklingsstörningar och inlärningssvårigheter som man får veta att en svår specifik svårighet i tal- och språkutvecklingen (dysfasi), svåra specifika svårigheter med flera symtom och misstanke om utvecklingsstörning är symtom som bedöms inom den specialiserade sjukvården (Social- och hälsovårdsministeriets Enhetliga grunder för icke-brådskande vård). Grundläggande utredningar för dessa patientgrupper görs dock av en arbetsgrupp inom primärvården, som även sätter in tidigt stöd. Med specifika neurologiska svårigheter avses problem inom en viss del av barnets utveckling i situationer där barnets övriga utveckling ligger på en normal nivå. De vanligaste svårigheterna är läs- och skrivsvårigheter samt räkningsvårigheter, vilka räknas som specifika inlärningssvårigheter. Barn som lider av dessa bör få specialundervisning i skolan i ett tillräckligt tidigt skede. (http://www.hus.fi/sv/sjukvard/sjukvard-for-barn-och-ungdom/Barnneurologi/Neurokognitiva_storningar/Utvecklingsstorningar_och_inlarningssvarigheter/Sidor/default.aspx)

2.5 Rehabilitering

Tuovinen (1993) och Ketonen m.fl. (2001) har samma åsikter av rehabilitering i barnets liv. De skriver att man börjar rehabilitera dysfatiska barn genast, när deras utveckling i tal och/eller i språk har befunnits bli fördröjd. Speciellt Ketonen m.fl. (2001) rapporterar att tal- och kommunikationsterapi är vanligen den viktigaste rehabiliteringsformen för barn. Ketonen m.fl. (2001) visar att genom att börja talterapi så snabbt som möjligt, försöker man stärka språkliga färdigheter och förhindra förut eller minska problem, som kommer sig av begränsningar i framställning.

Barn som lider av inlärningssvårigheter eller kan inte uppfatta bra alla saker, kan behöva sysselsättningsterapi eller neuropsykologisk rehabilitering. Ibland kan barnet ha nytta av musik-,

motion- och psykoterapi. I all rehabilitering försöker man stödja barnets självförtroende samt ta fram och stärka de sakerna som barnet kan. Att rehabilitera dysfatiskt barn, tar det mycket tid. Huvudsakligen händer rehabiliteringen hemifrån men ibland rekommenderas rehabiliteringsperioder i sjukhus (se Ketonen m.fl. 2001).

Jag håller med Tuovinen (1993) att när man planerar och utför barnets rehabilitering, bör det utgå från barnets och familjens behov och önskemål. Ur min synvinkel har Tuovinen rätt när hon betonar, hur viktigt det är för barn att familjen är med och stöder henne/honom. Syftet med handledningsrehabilitering enligt

Tuovinen (1993) är att hjälpa och stödja familjen i barnets rehabiliteringsarrangemang, i vård och uppfostran samt i bruk inom service och förmåner. Person som arbetar som handledare i rehabilitering, är kontaktperson mellan familj och sjukhus vid behov.

Enligt Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:10) tar det mycket tid att habilitera dysfatiska barn. Sanningen är att dysfatiska barn alltid behöver talterapi och dessutom kan det vara väldigt nyttigt för dem att ha också andra former av terapi. Hyytiäinen-Ruokokoski antar att både medicinsk habilitering, talterapi och neuropsykologisk habilitering (hobbyverksamhet, vänner, barndagvård/skola) är alla viktiga för barnens utveckling. Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:10) skriver att det är mycket viktigt att barnets föräldrar har ett nära samarbete med de habiliteringspersoner, eftersom barnets föräldrar har en stor roll i habiliteringen. Hyytiäinen-Ruokokoski konstaterar också att barnets goda färdigheter byggs på av all habilitering och därför är det allra viktigaste att terapeuten talar om barnets starka sidor för föräldrarna. Naturligtvis behöver man diskutera också barnets svårigheter, men barnets starka sidor spelar en stor roll.

2.6 Neuropsykiatriska problem

Stenberg (2005:24-25) konstaterar att ADHD och autism är i första hand neuropsykiatriska problem och ADHD är det vanligaste problemet av de här. Stenberg (2005:25) betonar att dysfasi och ADHD kan förekomma i samma barn, fast de här två är helt annorlunda till sina uttrycksformer. Stenberg (2005:25) redogör att diagnostiska kriterier har förenhetligats på internationell nivå bara under de senaste åren, så att vissa symptom i sin helhet har fått exakta namn i jämförelse med

tidigare, då de bara var omfattande begrepp. Det här betyder t.ex. att något dysfatiskt barn har kunnat vara i fel utbildning.

När man diagnostiserar dysfasi, använder man metoder som utesluter dysfasi, som hjälpmedel. Stenberg (2005:26) konstaterar att man måste ha svårigheter på två eller flera olika områden i livet, t.ex. hemma och i skolan, så att ADHD-diagnos kan bli säker. För att kunna diagnostisera ADHD måste man utesluta alla andra problem, t.ex. depression och andra psykiatriska störningar. Stenberg (2005:26) betonar att med tanke på diagnos, bes ett skriftligt gensvar från skolan, där läraren beskriver barnets uppförande och inläring.

Helin (2009:7) betonar i sin pro gradu-avhandling att begreppet *dyslexi* kommer från det engelska ordet dyslexia. På grekiskan *dys* betyder svårt och *lexia* betyder att man har svårigheter med bokstäver och ord. Helin (2009:7) anger att dyslexin betyder specifika läs- och skrivsvårigheter och ungefär 5-10 % av barn i skolåldern lider av dyslexi samt bland 1-4 % är det frågan om en svår dyslexi.

Dyslexi kan komma fram i skrift, tal och också i läsförståelse, antingen enbart i något i de här områdena eller i flera. Det kan t.ex. hända att det är jobbigt att skriva medan det inte finns några problem när det gäller läsning eller tvärtom. Det som är gemensamt för alla typer av dyslexi är att den språkliga medvetenheten har blivit fördröjd, speciellt när det gäller fonologisk processering. (Helin 2009:8)

Kairaluoma (2014:16) skriver att dyslexin är starkt ärftlig. Kairaluoma (2014:16) fortsätter att Vellutino m.fl. (2004) konstaterar att de barn, vars föräldrar har läs- och skrivsvårighet, har åttafaldig risk att ha dyslexi. Enligt Peltomaa (2014:38) är det allra naturligaste för barn att lära sig läsa med hjälp av lekar och spel. Peltomaa påstår att tack vare Ekapeli-datorprogram har fått hoppningivande resultat i rehabilitering bland riskbarn. Jag håller fullständigt med Peltomaa eftersom barnet lär sig bäst i sådana situationer där han/hon trivs. Barnet gillar leka och därför är det förnuftigt att utnyttja den.

Stenberg (se 2005) visar med följande ord hur man behöver beakta specialundervisning:

- undervisning till specialelev arrangeras på det sättet att man har beaktat elevens behov. Undervisningen kan organiserats antingen i specialklass eller i sammanhang med vanlig undervisning, alltså i normala skolor
- integrering kan inte vara bara ensparåtgärd om specialelev går i den normala skolan, måste man stödja elevens och lärarens arbete
- i sin nya uppgift måste läraren ha tillräckligt med kunnig fortbildning och handledning till arbete
- när man lär specialelev i den normala gruppen, behöver man ta hand om att de andra barnen kan studera i fred och deras studier inte försvåras.

2.7 Undervisning

Virtanen, Ikonen och Siiskonen (2001) rapporterar om undervisning bland specialbarn. Virtanen, Ikonen och Siiskonen (2001) föreslår att dysfatiskt barn skulle börja sin läroplikt när hon/han är 6 år. Om barnet har lindrig dysfasi, är det möjligt att klara sig i den normala utbildningen i grundskola om hon/han har tillräckligt med stödåtgärder.

Ändå får de flesta av barnen utbildningen i specialklasser. Så kallade dysfasi-klasser finns bara i de största städerna. De statsägda skolorna ligger i Jyväskylä och i Uleåborg. I de här skolorna finns elevhem, där barnet kan bo vecka efter vecka. Transporter hem arrangeras varje veckoslut (se Virtanen m.fl. 2001).

Det var nytt för mig att läroplikten kan börja ett år tidigare och ta elva år om det inte är möjligt för dysfatiskt barn att nå mål i grundutbildning på nio år. Virtanen m.fl. (2001:212) skriver att man kallar detta *förlängd läroplikt*. Virtanen m.fl. (2001) betonar att den förlängda läroplikten hör till barn som är svårt handikappade eller som har blivit fördröjda i utveckling. Beslutet att flytta upp till specialundervisning görs alltid individuellt med hjälp av specialister.

Virtanen m.fl. (2001:213) konstaterar att det finns en regel hur undervisningsgrupper bildas. Nämligen, målsättningar som har ställts upp i undervisningsplan, behöver nås i undervisningen.

Virtanen m.fl. rapporterar (se 2001) att i undervisningsgrupp i specialundervisningen kan för det mesta bestå av 10 elever. Ändå förtydligar Virtanen m.fl. (2001) att storleken i undervisningsgrupp kan gå över, om orsaken är välgrundad och arrangemanget inte riskerar målsättningar i undervisningen.

Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:16) skriver att man alltid väljer skolformen för dysfatiskt barn individuellt. Barnen kan börja i grundskolan både i den allmänna undervisningen med hjälp av stödåtgärder, i specialklass och i specialskola. Beslutet om vilken skolform som är bäst för barnet, görs efter diskussioner mellan läkare, psykolog, talterapeut, dagvårdspersonal och föräldrar. Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:16) konstaterar att man kan ändra barnets skolform vid behov: det är allmänt att dysfatiskt barn som har börjat skolan i den allmänna undervisningen, kan flytta över till specialklass, specialskola eller till och med delta en del av tiden i specialundervisning.

Hyytiäinen-Ruokokoski (2001:16-17) anger att man kan fråga efter specialklass eller specialskolor i närbelägna kommuner, om det inte finns en lämplig skola i barnets hemkommun. Det är möjligt att barnet går i skola i en annan kommun, om det bara finns lediga platser där och skoltransporten är ordnad. Finska skolor Haukaranta i Jyväskylä och Merikartano i Uleåborg är båda statens skolor, där eleverna bor vid behov i skolans elevhem och dem får skjuts hem till veckoslutet.

I många skolor för dysfatiska barn finns det en lärare som ansvarar för handledning och som vid behov handleder lärare i den allmänna undervisningen i frågor om dysfasi. Dessutom arrangerar Merikartano-skolan i Uleåborg och Haukaranta-skolan i Jyväskylä fortbildning för lärare som undervisar dysfatiska barn och för skolgångsbiträden som hjälper barnen. De här statliga skolorna fungerar också som riksomfattande servicecenter. (Hyytiäinen-Ruokokoski 2001:17)

Ahonen & Rautakoski (2007:23) skriver att i ungdom växer och förändras många förväntningar som anknyter till inläring och social interaktion. De här förväntningarna kan förorsaka specifika besvär för de unga, som har språkliga störningar.

Enligt Ahonen & Rautakoski (2007:23-24) behöver de unga, som har språkliga störningar, möta t.ex. följande nya situationer:

- Man behöver förstå nya språkliga begrepp
- Nya kunskaper måste automatiseras snabbt och man behöver behärska nya kunskaper och färdigheter bättre
- Man behöver kunna förena kunskaper och färdigheter i olika situationer. De unga behöver kunna arbeta planmässigt, framskrida uppgifter i ordning och använda mångsidiga problemlösningsmetoder
- Inläring upprättar större krav till arbetsminne
- Att underhålla och rikta uppmärksamhet ökar krav
- De unga behöver komma överens med olika lärare, vuxna och sina jämnåriga

2.8 Integration, inklusion och segregation

Fast barnet har inlärningsvårigheter, måste man tänka på *integration* som första alternativ, alltså att ordna undervisning i den normala gruppen. I samband med integrationen har det talats under den senaste tiden om *inklusion*. Inklusionen betyder att barnet kan studera i den skolan, där hon/han i varje fall skulle studera utan skada eller sjukdom. *Segregation* betyder undervisning som totalt ordnas i särskild specialklass eller i särskild specialskola (Virtanen m.fl. 2001:213).

Frågan är mycket aktuell och man diskuterar vilken strategi som är bäst för dysfatiska barn. Man har gjort studier om ämnet och t.ex. Takala (2004) skriver att om barn går i skolan i den normala gruppen, har barnets personliga medarbetare en stor roll. Att fungera som personlig medarbetare, behöver han/hon vara sin uppgift vuxen och utbildad. Takala (2004) konstaterar att hon frågade personer som studerar till lärare om deras åsikter om språkstörda barn och att undervisa dem. I princip förhöll sig positivt till inklusion men ju svårare språkstörd var, desto färre ville barn till allmän undervisning.

Airosalmi (2003) undersöker i sin pro gradu-avhandling 16 dysfatiska ungdomar som bor i ungdomshus. Ungdomshuset är en segregerad enhet men med hjälp av sin

funktion befrämjar det att nå samhällelig integration. Resultatet är positiva och sporrande.

2.9 Främmande språk

Pitkänen, Dufva, Harju, Latva och Taittonen (se 2001) granskar hur barn, som har störning i språk, lär sig främmande språk. Pitkänen m.fl. medger att lära sig nytt språk, är vanligen krävande men också intressant. Man behöver fästa uppmärksamhet på undervisning och särskilt på undervisningsmetoder, så att situationen inte blir för krävande till dysfatiskt barn. Giordano & Lombardi (2009:83) skriver att det är mycket krävande att undervisa dysfatiska barn eftersom dysfasi är mångsidig och den påverkar på omfattande områden. Pitkänen m.fl. (2001) skriver att undervisningen inte kan vara för lätt men inte för svår heller, så att barnet behöver göra sig besvär då han/hon kan uppleva glädje av inläring.

Förutom motivation i eget modersmål, påverkar starkt inläringen av att lära sig främmande språk. Enligt Pitkänen m.fl. (2001:82) redogör att barnet behöver mångsidigt stöd att lära sig främmande språk om hon/han har svårigheter på många nivåer i modersmålet. Fonologi, morfologi och strategier att förstå vad man har läst, är starkt i samband med att lära sig motsvarande förmågor i främmande språk. Pitkänen m.fl. (2001:82) betonar att de elever som har effektiva och funktionella strategier att förstå text i modersmålet, använder motsvarande strategier också i främmande språk.

Enligt Pitkänen m.fl (2001:82) har Sparks och Ganschow (1993) föreslagit att svårigheter att förstå och använda fonologi, syntax och semantik i modersmålet, kan vara orsak till inläringssvårigheter i främmande språk. Eftersom svårigheter först uppkommer i modersmålet och efter det i främmande språk, är det väldigt viktigt att dysfatiska barn har gott om tid att lära sig läsa och skriva. Pitkänen m.fl. (2001:83) betonar att främmande språk också betyder mycket annat än bara läsande och skrivande. Därför behöver man ge möjlighet till elev, som har svårigheter att läsa och skriva, att visa sina kunskaper och färdigheter muntligt eller genom verksamhet.

Eftersom barn, som har störning i språk, har ofta problem i hörförståelse, Pitkänen m.fl. (2001:83) diskuterar att barnet kan ha svårigheter att separera och identifiera redan de enstaka ljuden och orden. Därför är det viktigt att lärare fäster uppmärksamheten vid sitt eget tal och uttal. Enligt Pitkänen m.fl. (2001:83) konstaterar att det kan vara mycket svårt för barn att förstå t.ex. grammatik

på främmande språk eftersom han/hon har den lilla lexikon i sitt modersmål. Pitkänen m.fl. (2001) påminner att för barn som har dysfasi är allra bäst att ge bara ett råd åt gången och upprepa det vid behov. Också svåra konstruktioner i sats och långa råd är svårt att förstå för barnet, som lider av dysfasi, fast alla ord var kända.

Jag håller med Pitkänen m.fl. (2001:83) att det är bra för dysfatiskt barn att samtidigt använda båda sinnen, alltså att han/hon t.ex. hör och ser bilder genom att uttala dem. Pitkänen m.fl. (2001:84) betonar att det kan vara sådana personer bland elever, som har störning i språk, som inte kan tillägna sig främmande språket genom att lyssna och inte kan producera det bra genom att tala. I synnerhet i sådana fall är det viktigt att använda visuella metoder och skrivet språk. För mig var överraskande (som Pitkänen m.fl. rapporterar, se 2001: 84) att det kan vara helt svårt för barn, som har störning i språk, att lyssna på och förstå färdiga inspelningar därför att det är besvärligt för barnet att koncentrera sig på att lyssna utan att hon/han ser vem som talar. I inspelningarna finns ofta mycket oljud och effekter på bakgrund som gör svårare att lyssna. Pitkänen m.fl. (2001:84) ger råd i sådana situationer: läraren kan läsa högt samma text. Jag blev också överraskad över hur svårt det är för barn som lider av dysfasi att studera främmande språk. Därför håller jag absolut med Pitkänen m.fl. (2001) hur stor och viktig roll lärare har.

Aro, Siiskonen & Ahonen (red.) (2007:162) betonar att färdighet att läsa och skriva i främmande språk uppkommer åtminstone delvis på samma sätt som i modersmål. Alltså, de strategierna och kunskaper som elev har lärt sig att använda när han/hon har börjat läsa finska språket, är användbara delvis att lära sig ord på främmande språk. Aro et al (2007:162) fortsätter att eleven också behöver lära sig nya strategier för att kunna läsa och skriva ord på främmande språk eftersom t.ex. skrift ser annorlunda ut mellan engelska, svenska och finska.

Aro, Siiskonen & Ahonen (red.) (2007:162) delar inläringen in i två klasser bland dysfatiska elever:

<p>Att koncentrera sig på muntlig språkkunskap</p>
<p>Om en dysfatisk elev fortfarande läser och skriver sitt modersmål långsamt, gissande och felaktigt, är det nästan omöjlig uppgift att läsa och skriva främmande språk (i synnerhet på engelska). Då lönar det sig att koncentrera sig på muntlig språkkunskap och hörförståelse. Eleven övar sig att läsa och skriva bara de väsentligaste orden, uttrycken och satserna.</p>
<p>Att lära grundläskunnighet och rättstavning</p>
<p>Om en dysfatisk elev har klarat sig att rättskriva och känna igen ord på lågstadium utan större problem, eller att problem har reparerats, kan man öva och kräva även att skriva och läsa på främmande språk. Då övar sig också de väsentligaste fonetiska märken eftersom de hjälper i synnerhet i läsning.</p>

2.9.1 Svårigheter att producera tal

Fast muntlig framställning i tal kan vara minimalt, eftersom barnet bara använder de vanligaste orden och enkla, korta konstruktioner i sitt modersmål, borde man sporra barnet att uttrycka sig muntligt enligt Pitkänen m.fl. (se 2001:84). Pitkänen m.fl. konstaterar att det kan vara svårigheter på bakgrund som anknyter sig till att nämna saker. Alltså, det är inte fråga om brist på information utan svårighet att återkalla saker i minnet.

Om man har mycket svårigheter att nämna saker, kan man i stället för muntlig framställning visa saker, t.ex. när man lär sig färger på främmande språk och barnet har svårigheter att nämna dem på finska, borde han/hon ha möjlighet att visa dem. Barnets eget uttal kan vara oklart eller felaktigt och hon/han kan upprepa ordet bara på det sättet hur man skriver det. Då är det viktigt att läraren accepterar svaret och inspirerar barnet att tala. Att betona ordets rytm med hjälp av klappningar, pladder och sånger, kan det hjälpa några barn att komma ordet bättre ihåg. (Pitkänen m.fl., se 2001:85).

2.9.2 Svårigheter att skriva

Enligt Pitkänen m.fl. (2001) är det väldigt allmänt problem hos dysfatiska elever att skriva ord rätt. Svårigheter förorsakar avvikande motsvarighet i finska språket och därför kan barnet skriva t.ex. *haus* i stället för *house*, *bläk* i stället för *black* samt *van* i stället för *one*. Pitkänen m.fl. (2001:86) påminner att det kan stärka barnets rätta modell i skrivande om han/hon läser eller säger ord högt. Barnet kan använda ordlista som hjälp i skrivande men man behöver se över om barnet kan alfabetisk ordning tillräckligt bra så att han/hon kan använda den.

3. MATERIAL OCH METOD

Mitt material består av fem elever som har dysfasi. Eleverna är i 15 års ålder och de alla är pojkar. Eleverna har studerat svenska språket tre år på högstadiet och de går i skola för specialundervisning i Jyväskylä. Eleverna har haft samma lärare tre år, alltså hon är både deras klasslärare och klassföreståndare.

Jag har gjort studiebesök till den här skolan fem gånger och har följt deras undervisning och intervjuat både eleverna och läraren muntligt och gjorde en uppgift skriftligt med eleverna. Med skriftlig uppgift menar jag skriftuppgift. Alltså, min metod är att intervjua både eleverna och läraren och följa elevernas lektioner och lärarens sätt att undervisa svenska. Mitt material är samlat under våren 2013. Mina forskningsfrågor till eleverna är:

- 1) Hurdana åsikter har eleverna om svenska?
- 2) Är det lätt att studera svenska?
- 3) Hur ofta använder eleverna svenska utanför skolan?

Svar på dessa frågor får jag på basis av samtal och intervjuer med eleverna. Också frågorna nummer 1 och 2 kommer fram på lektionerna och det ger stöd och pålitlighet med intervjuerna. Mina intervjuer var s.k. temaintervjuer, eftersom jag frågade eleverna om deras åsikter om svenska språket. De viktigaste frågorna i intervjuerna var:

- Varför är det svårt att studera svenska?
- Läser ni svenska tidningar i internet eller tittar ni på svenska filmer?

Mina viktigaste frågor till läraren var:

- 1) Vad är det viktigaste när man undervisar dysfatiska elever?
- 2) Vad är det svåraste till eleverna?

Svar på dessa frågor får jag också med hjälp av intervjuer med läraren. Också genom att följa lärarens undervisning var en stor fördel och gav konkreta exempel. Intervjuer med läraren var

också temaintervjuer, eftersom jag ville veta om elevernas sätt att kunna svenska. De viktigaste frågorna i intervjuer var:

- Hur många timmar studerar eleverna svenska språket i veckan?
- Hurdana ärenden studerar eleverna?

Min metod är att göra en kvalitativ analys om exempel jag har forskat på basis av att intervjua eleverna och lärare och att följa elevernas lektioner och lärarens undervisning. Syftet med intervjuerna och att följa lektioner är att få information om elevernas åsikter och deras kunskaper i svenska. Jag är intresserad av att veta hur eleverna förhåller sig till svenska språket och därför har jag t.ex. talat med eleverna om deras åsikter om svenska språket och dess nödvändighet. De här intervjuerna och samtalen var viktiga för min avhandling och på basis av deras åsikter och vårt samtal har jag skapat olika exempel (som ger svar på mina frågor) som jag presenterar i resultatdelen. Analysen består av elevernas exempel som jag klassificerar till olika kategorier. De här kategorierna bildar jag själv på basis av elevernas åsikter och mina forskningsfrågor. Alltså, jag försöker också hitta orsaker att varför eleverna har sådana åsikter som de har om svenska språket och också ta syn deras svårigheter i svenska språket därför att jag vill reda ut elevernas förmågor och deras intresse mot svenska språket. Jag vet att personer som lider av språkliga störningar, har svårigheter med främmande språk och därför är jag intresserad av att veta hurdana problem eleverna har med svenska språket.

Jag hittar olika funktioner att ta reda på elevernas, som har dysfasi, åsikter och svårigheter om svenska språket. Jag intervjuade eleverna både en och en och diskuterade med dem alla tillsammans. Ibland intresserade eleverna av något ämne mycket och började diskutera det sinsemellan utan mig, då kunde jag observera dem bättre och skriva upp deras åsikter. Exempelen från finska till svenska har jag översatt själv. Jag spelade inte samtal in eftersom det var svårt att förstå elevernas tal.

Läraren har en medarbetare och en av eleverna har dessutom personlig medarbetare, eftersom han har mycket svår dysfasi. Det här betyder att personalen består av tre vuxna människor. Jag har koncentrerat mig bara på att intervjua läraren, inte medarbetare eller personlig medarbetare. Därför valde jag bara eleverna och läraren och inte medarbetarna eftersom jag bara vill koncentrera mig på de centrala och väsentliga personer som hör till min avhandling.

Fast man på lektionerna talar mera finska än svenska, har jag tagit fram också sådana exempel där eleverna talar och skriver eller försöker att tala svenska språket. Enligt mig är det mycket viktigare och intressantare eftersom mitt syfte med den här pro gradu-avhandlingen är att ta reda på hur eleverna, som har dysfasi, förhåller sig till svenska språket. Därför spelar översättningar en mycket stor roll.

Eleverna var glada och de blev intresserade väldigt lätt. Jag observerade genast att eleverna hade en stark känsla av gemenskap och de sporrade varandra. De var kompisar sinsemellan och därför mobbade eller skrattade de inte åt varandra. Särskilt i början blev jag glatt överraskad över öppen atmosfär och stämning.

4. RESULTAT

Jag märkte att eleverna hade många olika åsikter om svenska, och för det mesta var de negativa. Eleverna hade också orsaker varför det är svårt att studera svenska språket. De här åsikterna och orsakerna påverkar starkt elevernas lust att studera svenska. Med hjälp av forskningsfrågor och intervjuer är det lättare att förstå eleverna. Det är inte lätt att studera främmande språk om man har specialsvårigheter i utveckling med språk.

Först kommer jag att behandla elevernas åsikter om svenska språket i kapitel 4.1 på basis av intervjuer och samtal. Efter det behandlar jag elevernas svårighet att studera svenska i kapitel 4.2 på basis av lektioner, intervjuer och en liten skriftuppgift. Till sist behandlar jag elevernas sätt att använda svenska utanför skolan i kapitel 4.3 på basis av intervjuer och samtal. Lärarens intervju och hennes arbetsmetoder betraktar jag i kapitel 4.4 utifrån intervjuer och att följa hennes undervisning.

I de här kapitlen kommer jag också att presentera några autentiska exempel från mitt material. Exempel som finns i resultat-delen, består av situationer, diskussioner, observationer eller intervjuer med eleverna. Dessa exempel lämpar sig bra för mitt ämne och mina forskningsfrågor, och därför tycker jag också att exemplen klarlägger min skrift. Det är mycket fint att lägga märke till hur små saker (i detta fall exemplen) berikar text. På det viset får texten ny omfattning och det är intressantare att läsa texten.

4.1 Elevernas åsikter om svenska språket

Eleverna hade mycket åsikter och i några saker var de väldigt bestämda. På grund av deras ålder, ser de världen svartvitt. Deras åsikt i ett nötskal var att svenska är onödigt språk.

Jag märkte att elevernas egna åsikter påverkar mycket deras motivation och lust att lära sig nya saker. På det sättet märkte jag också förhållande mellan orsak och konsekvens. Det vill säga, om eleverna har negativa åsikter mot svenska språket, kommer de inte att satsa på det, därför har de inte framgång i det och därför tycker de alltid mindre och mindre om svenska språket.

Eleverna upprepade att engelska är huvudspråk som man kan använda överallt i världen och svenska är bara ett litet språk. Detta kom fram i diskussionen på lektionen. Elevernas åsikt var också att man talar svenska bara i Sverige, inte annanstans. Eleverna var emot svenska också på grund av dataspel eftersom spel är på engelska. Jag observerade elevernas positiva attityd mot engelska.

Ex 1: Jag kommer inte att behöva svenska språket aldrig. Jag har inget intresse att lära mig det. (Elev 1)

Ex 2: Engelska är lättare än svenska och jag är intresserad av att hitta information från internet på engelska. Dessutom spelar jag engelskspråkiga dataspel. (Elev 3)

Exemplen 1 och 2 har exciperats från ett samtal, där två av eleverna berättade sina åsikter om svenska språket. Eleverna var mycket säkra på sina åsikter. Deras mycket positiva attityd mot engelska språket var överraskande till mig. Det är ju väntat att elever i allmänhet förhåller sig positivt till engelska men jag själv antog att dysfatiska elever inte har så positiva åsikter mot språk. Tidigare studier visar att finska elever har positivare åsikter mot engelska än svenska (se t.ex. Nuorisobarometri 2010) som visar att 37 % av finska elever anser att engelska är det nästbästa språket efter finskan och 27 % av dem anser att svenska är det nästbästa språket efter finskan.

4.1.1 Socialt tryck bland eleverna

När jag följde elevernas lektioner, märkte jag att eleverna hade socialt tryck när det var fråga om svenska språket. Eftersom eleverna hade en mycket liten klass, kände de varandra bra och de hade en fantastisk gemenskapskänsla. Kanske på grund av detta, höll eleverna med varandra. Det här är inte alltid bra eftersom gemenskaps känslan var ibland alltför stor, då var det "klart" att alla håller med varandra i varje sak.

I följande exempel frågar jag elevernas åsikter om svenska. Exemplet visar bra socialt tryck bland eleverna.

Ex 3:

Jag: Vad annat tycker ni om svenska språket?

Elev 1: Nå, det är... öö...intressant.

Elev 4: Vad, Juha! (namnet är ändrat) Det är ett onödigt språk, eller hur?

Elev 1: Jo, det stämmer. Och svårt.

Elev 4: Vi är inte intresserade av det.

Elev 1: Ja, det är vi inte.

Elev 3: Det stämmer.

Exemplet är mycket intressant enligt mig. En av eleverna sade att svenska språket är intressant och genast efter hans tal sade en annan elev kritik till honom. I slutet av exemplet kom också tredje elev med och berättade sin åsikt. Slutligen höll alla att svenska är onödigt språk.

Vänner är mycket viktiga för alla och speciellt för ungdomar. De här fem eleverna visade till mig att de är tillsammans "vi", alltså att de litar på varandra och de vet att de inte behöver vara ensamma. Kanske de känner att de alltid är annorlunda än andra människor på grund av dysfasi, och därför försvarar och vill vara likadana med varandra. Därför förstår jag hur viktigt det är till de här fem eleverna att ha denna gemenskapskänsla.

I följande exempel följde jag elevernas lektion. Det är fråga om undervisningssituation och alla fem elever var med i lektionen.

Ex 4:

Läraren: Kommer någon ihåg vad som heter serkku på svenska? Antti (namnet är ändrat), kommer du ihåg?

Antti: "Cousin."

Läraren: Ja, på engelska, men kusin på svenska. Bra att du försökte Antti!

Elev 2: Antti är hurri!

Elev (Antti): Jag är inte! Jag vet inte, riktigt.

Elev 3: Hurri, hurri!

Exemplet visar elevernas reaktion i situationen, där en av eleverna svarar till läraren. I stället för att sporra, började andra eleverna att skälla. Enligt mig var det motbjudande och jag förstod inte alls deras reaktion. Det här var första gången med de här eleverna när jag faktiskt förstod hur stor roll gemenskaps känslan spelar i deras liv.

4.1.2 Medias inverkan på eleverna

Nuförtiden finns media överallt. Det finns massor av olika medier och teknologin utvecklas hela tiden. Dagens ungdomar har mycket kunskaper att använda och utnyttja medier. Ungdomarna är på det klara med saker. Det här stämmer också med de fem eleverna jag granskar i den här pro gradu-avhandlingen. På basis av intervjuer inverkar impulser i medier på elevernas åsikter.

Eleverna berättade till mig att de tillbringar många timmar i internet varje dag. Internet är självklart för dem och de kunde inte ens att tänka på livet utan dator och internet. De sade att allt de behöver finns på nätet, t.ex. hittar de information från internet, är i kontakt med sina kompisar, tittar på filmer, läser tidningar, lyssnar på musik och spelar dataspel. Allt är nära, inom räckhåll.

Hur påverkar detta ungdomarna? Vad tänker eleverna på det? I följande sammanfattas elevernas åsikter om media på basis av samtal.

Ex 5:

- *Media och särskilt internet är toppengrej!*
- *Jag och mina kompisar har vissa sajter, där vi besöker. Det är vår gemensamma grej.*
- *Internet har så mycket goda sidor. Utan internet skulle människor vara mycket dummare.*
- *Alla använder media på något sätt, jag känner ingen som inte är intresserad av medier.*

Elevernas föregående repliker visar hur stor roll media och särskilt internet har i elevernas liv. Eleverna ser internet inte som hot eller risk, utan hellre som rätt.

I följande föreställer en av eleverna hurdana saker man skriver om svenskar i tidningar. Eleven var i en grupp, han talade och alla andra lyssnade på honom.

Ex 6:

” I tidningar skriver man ofta att svenskar är klokare än vi finnar. Att svenska kvinnor är blonda och vackrare än finska kvinnor samt de är rika. Att de har allt bättre än vi har här i Finland.” (Elev 4)

Medan eleven berättade föregående exempel, nickade alla andra eleverna med huvudet. Eleverna berättade att det är ansträngande och irriterande att läsa och märka hur medier främjar svenskar. Elevernas allmänna syn var också att svenskar underskattar finnar. Det här gäller också tvärtom: eleverna medgav att finska medier skriver ibland tråkigt om svenskar och (finska medier) också kritiserar svenskar samt skämtar på deras bekostnad. Eleverna medgav också att det är lätt att hålla med medier och skratta åt svenskar. Enligt eleverna finns det vissa saker, som finska medier använder i sina skrifter, när det är fråga om svenskar. I följande kommer jag att förevisa de sakerna.

Ex 7:

De typiska ämnena finska medier skriver om svenskar enligt eleverna
1) underskattning mot svenskar
2) jämförelse mellan finnar och svenskar
3) kritik mot svenskar
4) vitsar mot svenskar
5) fördomar och åsikter mot svenskar
6) tävling → finnar behöver vinna svenskar, så att vi är bättre än de

Eleverna konstaterade att finska medier skriver på ganska tråkigt sätt om svenskar. Eftersom medier kan göra det, tyckte eleverna att det är helt accepterat att alla människor kan underskatta svenskar. Eleverna sade också att så länge som de kom ihåg, har det alltid varit jämförelse och tävling mellan finnar och svenskar i medier. Eleverna konstaterade också att medier ger ofta en bild att finnar måste vinna över svenskar (i allt), så att vi är bättre än svenskar. Det är nästan som ett obligatoriskt behov.

Eleverna själv tog fram begreppet tvångssvenska. Enligt dem är det accepterat att tala om tvångssvenska och vara emot den (tvångssvenskan) eftersom det är en allmän åsikt överallt.

4.2 Elevernas svårighet att studera svenska

Främmande språk kräver arbete och de är arbetsamma, det är sant. Varje människa behöver tid att tillägna sig nya saker, eftersom varje språk är unikt och i några fall kan främmande språket skilja sig mycket från eget modersmål.

Elevernas gemensamma åsikt var att svenska är mycket svårt språk. Eleverna upprepade också många gånger att svenska är svårare än engelska och de har ingen motivation att studera eller lära sig det.

Jag talade med eleverna och frågade varför svenska är svårt, svarade de att allt i svenska språket är svårt. De nämnde ord och i synnerhet svårighet att skriva ord (Ex. 8). De berättade också att eftersom de har ingen motivation, blir de frustrerade över hela språket (Ex. 8). Eleverna sade också att på grund av deras negativa bild/uppfattning, känner de hat mot svenska språket och hela svenska kulturen.

Ex 8:

Jag: "Varför är det svårt att studera svenska språket?"

Elev 1: "Allt är svårt i svenska språket. Jag kan inte skriva ord rätt och förstår inte vad ord betyder. Jag hatar det!"

Elev 2: "Svenska språket är svårt och jag är inte intresserad av det. Inte alls! Jag tycker inte om svenskar, de talar dumt och svårt språk."

Ex 9:

Den riktiga versionen	Elevernas version
jag	ja, jaa, jaak, jaag
pojke	poike, poikke, poie
flicka	flia, vlika, wlikka
äter	eettär, etär, eat, eater
bil	piil, pil, biil
skola	skula, schuula, school
jag har en hund	ja haar enhun, jaag en hund, j har e hund

Exempel 9 har förverkligats på det viset att jag gav papper till eleverna och bad dem skriva vad jag sade. Exempel 2 är till stöd för elevernas intervjuer och det ger konkretiskt prov på elevernas kunskaper. Resultaten var ganska överraskande till mig (svårighet att skriva ord) eftersom orden var lätta och enkla. Det finns liknande resultat tidigare, alltså liknande svårigheter att skriva ord hos dysfatiker, se Ketonen m.fl. (2001) Man kan anta att i normala undervisningsgrupper får man olika resultat om man jämför resultat med den här undervisningsgruppen. Man kan också se att eleverna har skillnader med varandra att skriva orden.

4.3 Att använda svenska utanför skolan bland eleverna

Det finns många olika sätt att fördjupa sina kunskaper och lära sig nya saker utanför skolan. Nuförtiden är det till och med väldigt lätt med hjälp av teknologi. Jag intervjuade och talade med eleverna om svenska utanför skolan. Resultatet var att de inte använder svenska språket annanstans

som i skolan. Orsaken var att de inte är intresserade av att använda svenska och att i skolan studerar de alltför mycket svenska.

Ex.10

Jag: Läser ni svenska tidningar i internet?

Elev 2: Nej. Aldrig.

Jag: Varför inte?

Elev 2: Varför borde jag? Jag är inte intresserad.

Elev 4: Inte jag heller. Aldrig.

Jag: Tittar ni på svenska filmer?

Elev 2: Vad? Nej.

Elev 1: Nej.

Jag: Varför inte? Det finns många goda svenska filmer.

Elev 1: Jag är inte intresserad.

Elev 3: Jag har bättre att göra.

Eftersom det är klart att eleverna inte vill använda svenska frivilligt, frågade jag om de använder engelska utanför skolan. Svaret var ja. De t.ex. tittar på amerikanska filmer och spelar engelska spel. De medgav att med hjälp av spel har de lärt sig några engelska ord. Men de inte vill lära sig svenska ord och uttryck med hjälp av spel eftersom de inte behöver dem.

Följande samtal gicks i början av en lektion. Alla elever var med i samtalet på samma gång. Bara en elev har släktingar i Sverige. Samtalet, och särskilt diskussionen efter samtalet, visar att eleverna bara vill kommunicera på finska och de förundrade sig varför man måste tala svenska med person som har fötts och levt många år i Finland.

Ex. 11

Jag: Har ni släktingar i Sverige?

Elev 3: Moster till min pappa bor i Sverige.

Jag: Det är fint! Är ni ofta i kontakt med henne?

Elev 3: Nej, ganska sällan.

Jag: Vilket språk talar ni när ni träffas?

Elev 3: Finska naturligtvis. Hon har fötts i Finland.

Nedanför sammanfattas orsaker varför eleverna inte använder svenska utanför skolan på basis av samtal och intervjuer:

- De är inte intresserade av svenska språket
- De anser att svenska är dumt och onödigt språk
- De kan och förstår inte svenska
- ”I Finland talar man finska”
- Svensk kultur är inte intressant för dem
- Engelska är lättare och intressantare

4.3.1 Språklig jämlikhet enligt eleverna

Jag märkte när jag tog fram samtal om svenska språket, var eleverna attackerande och de genast började säga sina kommentarer. De hade vissa argument och de upprepade dem ofta. Typiskt var att eleverna berättade sina argument ganska kort och de ville inte lyssna på mina kommentarer och åsikter. Alla fem elever var med i samtalet på samma gång.

Eleverna underströk jämlikhet och frågade varför de måste göra sådant som de inte vill. Eleverna var alldeles säkra att de aldrig kommer att behöva eller använda svenska språket. De sade också att det skulle vara jämlikt att låta dem studera svenska som vill. Elevens självbestämmande betonades av informanterna.

I följande tabell sammanfattas de viktigaste argumenten enligt eleverna varför det är ojämlikt att lära sig/studera svenska språket. I tabellen finns också mina åsikter, som jag försökte förklara till eleverna, eftersom jag ville få eleverna att ta ställning till vissa påståenden. Tabellen är en sammanfattning på basis av ett samtal där alla fem elever var med på samma gång.

Ex 12:

Elevernas åsikter	Mina åsikter
Det är inte bussigt att studera svenska språket i Finland eftersom man inte behöver studera finska språket i Sverige.	Finland är ett tvåspråkigt land och svenska är officiellt språk i Finland.
Medelvärde går ner på grund av svenska språket.	Svenska är ett läroämne bland alla andra. Man behöver göra sig besvär i varje läroämne.
Man hittar inte information på svenska.	Javisst hittar man, det finns läroböcker, ordböcker, ordböcker i internet, nyheter, svenskspråkiga tidningar och tidskrifter osv.

I exempel 5 berättade eleverna om medelvärde och de var bekymrade över sina betyg. De sade att läsåret var deras sista läsår i grundskola och därför spelar betyg en mycket stor roll. De berättade helt rakt, utan att hemlighålla till mig att för dem är det svårare att lära sig saker, det är inte lätt och de behöver mycket tid. Enligt dem känns det därför frustrerande att lära sig svenska språket.

Eleverna sade att det inte är så lätt att hitta information på svenska, i synnerhet med läxor. Deras åsikt var att det är jobbigare att hitta information på svenska än på engelska. Jag var förvånad och förklarade att det inte är jobbigare att hitta information på svenska. Nuförtiden har vi så mycket information till och med i internet, så det är lätt att hitta information med hjälp av teknologi.

I det följande sammanfattas ett samtal, där eleverna tänkte på förhållandet mellan svenska språket och Mellersta Finland. Alla fem elever var med i samtalet.

Ex 13:

- *I Mellersta Finland behöver man inte svenska språket.*
- *I Mellersta Finland får man service överallt på finska, även vägskyltar är bara på finska.*
- *I Mellersta Finland talar turister huvudsakligen engelska.*

Enligt eleverna är det inte nödvändigt att kunna tala svenska i Jyväskylä och i Mellersta Finland. Eleverna höll med varandra att man borde satsa på engelska eftersom det är förnuftigare. De sade att ingen människa har talat med dem eller frågat någonting på svenska i Jyväskyläs city. De sade också att de har hört till och med ganska ofta att någon människa eller några människor talar engelska på staden. De tror att personal i affärer talar bättre och mera engelska än svenska. Elevernas gemensamma åsikt var att i Jyväskylä eller överhuvudtaget i Mellersta Finland behöver man inte ha vägskyltar osv på svenska. De förstod att nära Helsingfors och Vasa är det annorlunda situation och där är det nödvändigt att ha alla namn också på svenska.

4.4 Lärarens intervju och hennes arbetsmetoder

Som jag har skrivit, intervjuade jag också lärare till de här fem eleverna. Jag intervjuade henne och följde hennes undervisning eftersom enligt mig är det viktigt att veta lärarens åsikter om dysfatiska elever och deras undervisning. När jag följde lärarens undervisning, lärde jag känna henne bättre. Det var givande för mig att få möjlighet att samarbeta med läraren. Jag respekterade hennes syner och kunskaper. Eftersom hon har arbetat många år med dysfatiska elever, var hon mycket erfaren och jag är mycket tacksam för henne för hjälpen. Läraren var alltid tålmodig och lugn, hon gav tid till eleverna och sporrade dem. Med hjälp av diskussioner och att följa hennes undervisning ville jag få fram saker som hon anser vara viktiga i undervisning av dysfatiska elever. Intervjuer hände under raster, då jag var ensam med läraren.

Läraren konstaterade att hon bara har arbetat med dysfatiska elever redan många år, alltså hon inte har undervisat så kallade normala undervisningsgrupper på länge. Läraren har undervisat också svenska språket till de döva.

I följande sammanfattas intervjuer av läraren. Denna är temaintervju som anknyter sig till att undervisa dysfatiska elever. Dessa frågor frågade jag eftersom de starkt anknyter sig till elevernas sätt att studera och kunna studera svenska.

1. Hur många elever har du i dina undervisningsgrupper i allmänhet?

Bara få elever, högst 8 elever. I den här gruppen har jag 5 elever och det är bra på alla sätt och vis.

2. Hur många timmar studerar eleverna svenska språket i veckan?

Det varierar. En del studerar 2 timmar i veckan och andra bara en timme per vecka.

Läraren medgav att undervisa svenska språket till dysfatiska elever är utmanande, eftersom under de senaste 3-4 åren har elevers attityder växlat radikalt mot svenska språket. Eleverna tycker inte alls om svenska språket, de är ovilliga att studera det och de nästan föraktar det. Läraren har tänkt mycket på saken och har försökt att komma på orsak. Läraren tror att engelskans ställning påverkar alla andra språk. Engelska är ett internationellt språk, som mycket är uppskattat språk bland ungdomar. Läraren medgav att eleverna antar att de för mycket har svenska lektioner. Det här kom fram också på lektionerna som jag földe.

3. Hurdana hjälpmedel använder du i undervisningen?

Jag använder inga tecken, men jag mycket utnyttjar internetmaterial (speciellt opi.fi). På morgnarna masserar vi varandra och lyssnar på klassisk musik så att eleverna blir avspända. När jag undervisar de döva, har jag alltid tolk med.

4. Vad är det viktigaste när man undervisar dysfatiska elever?

Man behöver alltid vara tålmodig och lugn. Man behöver ge tid och upprepa saker väldigt många gånger. Man behöver tala mycket mera finska än svenska och man behöver tala mera än skriva.

Läraren konstaterar att ofta behöver hon motivera till eleverna varför de måste studera svenska språket. Ibland tar det en del i början av lektionen innan undervisning kan börja. Läraren talar om

”sina pojkar” och hon stöder vars och ens förmåga att lära sig. Man kan och behöver tala om varje sak men hon betonar att hon är lärare och lektioner i svenska språket har gjort därför att då studerar man svenska språket. Fast eleverna skulle inte vilja. Läraren konstaterar att svenska språket är en lektion bland alla andra lektioner och det går inte att underskatta det. I varje situation var läraren vänlig och lugn, hon var mycket yrkeskunnig och orkade motivera samma saker många gånger.

5. Vad är det viktigaste när man undervisar dysfatiska elever?

Man behöver alltid vara tålmodig och lugn. Man behöver ge tid och upprepa saker väldigt många gånger. Man behöver tala mycket mera finska än svenska och man behöver tala mera än skriva.

Läraren diskuterar gärna deras lektioner i svenska språket. Hon betonar att man inte kan jämföra undervisning mellan i normala undervisningsgrupper och specialundervisningsgrupper. Takt och ämnesområden är väldigt annorlunda. Läraren konstaterar att de upprepar saker mycket och många gånger till och med under en timme med den här gruppen (med de fem eleverna). Hon ger ett exempel: ännu nu, när eleverna har studerat svenska nästan tre år, upprepar de vad som betyder *jag är* och *jag har*.

6. Vad är det svåraste till eleverna?

Att komma ihåg ord, uttala och skriva.

7. Hurdana ärenden studerar eleverna?

Grundordlista och –grammatik. Vi använder bokserie Hej!

Läraren medger att det ibland är svårt att förstå vad eleverna säger eller betyder. Det tar tid att eleverna förstår vad hon säger och speciellt att de förstår det på svenska. Det är också svårt för eleverna att uttala ord eller skriva dem. Viktigt är också att inte undervisa för mycket på en gång så att eleverna inte blir frustrerade.

Läraren konstaterar hur fint det är att lägga märke till framgång bland eleverna. Det känns som väldigt glad sak. Läraren är 100 % säker att hon arbetar i sitt drömarbete, eftersom hon känner att detta arbete ger henne mycket.

5. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Efter att jag har undersökt de här fem eleverna, har jag märkt deras förhållningssätt i svenska språket och deras kunskaper i det. Jag måste säga, att jag var mycket förvånad över mina resultat och ibland var det svårt att tro vad de hade sagt. Naturligtvis kunde jag vänta på att 15 års ålder elever har starka åsikter om svenska språket men ärligt sagt, det här överraskade mig.

Som jag har skrivit, klassificerade jag elevernas exempel till olika kategorier och de kategorierna bildade jag själv med hjälp av forskningsfrågor och intervjuer. Kategorierna var de dominerande temana som framkom i mitt material. Kategorierna var elevernas åsikter om svenska språket, elevernas svårighet att studera svenska och att använda svenska utanför skolan bland eleverna. Alla kategorierna var väldigt intressanta och gav mig ny information.

Med stöd av mitt material kan jag konstatera svenska språkets ställning bland dysfatiska elever, som studerar i specialundervisning. Svenska språket har alltid varit ett läroämne, som väcker känslor, speciellt bland elever i högstadiet. Vars och ens attityder spelar roll, som påverkar hurdant resultat man kan nå. Det här märkte jag också i resultat-delen. Alltså, var och en kan påverka sin framgång med sina attityder. Naturligtvis är det svårt och ovilligt att göra eller lära sig saker om man tänker på negativt sätt. (Ex. 1)

Jag märkte att det var lätt bland de här fem eleverna att klandra svenskar och svenska språket. Den allmänna attityden kändes vara att de hade helt rätt att förakta svenska språket. En orsak till detta var att eleverna inte kan svenska språket bra. De ansåg att svenska är svårt språk och de blev frustrerade över det eftersom de inte hade någon motivation att studera det. Exempel 9 visar bra elevernas kunskaper i vardagliga ord. På basis av exemplet kan man se elevernas svårighet att skriva orden: många bokstäver är fela men man ändå kan förstå vad orden betyder (t.ex. wlikka, schuula och eettär). Man kan också lägga märke till engelskans inverkan (t.ex. eat, school).

Elevernas gemensamma åsikt var att de inte kommer att behöva svenska språket någonstans. Jag anser att eleverna försvårar sina liv och sina studier på grund av sina attityder. Enligt mig att kunna svenska språket ger eleverna positiva möjligheter, inte tvärtom. Jag har också tänkt på att hurdana mina resultat skulle vara, om det också fanns flickor med. Hur skulle flickorna svara och vad skulle de tycka om svenska

språket? Jag antar att de (flickorna) skulle ha mer positiva attityder mot svenska språket än de här fem eleverna har. Och på det sättet skulle det vara öppnare stämning mot svenska språket. Av den orsaken hoppas jag att det också skulle ha varit flickor med. Tidigare studier visar (t.ex. Nyheter på MTV den 2 juni 2012) att pojkar har negativare attityder mot svenska språket än flickor, de t.ex. mera sällan skriver svenska språket i studentskrivningar än flickor.

I Exempel 8 frågade jag varför svenska språket är svårt. Eleverna svarade att ord är svåra och i synnerhet att skriva ord. Det här förstår jag inte eftersom det är sant att det är svårare att skriva på engelska än på svenska. Jag förstod hur stor roll engelskan verkligen har bland eleverna. Enligt mig är det harmligt att engelskan har fått en mycket stor position bland eleverna eftersom varje språk är rikedom och det är viktigt att bevara varje språk. Eleverna sade att svenska är bara ett litet språk men på samma sätt är finska språket ett litet språk och ändå är det väldigt viktigt språk.

Som sagt, medier har en mycket stor roll bland eleverna (se t.ex. Salokoski & Mustonen 2007). Eleverna medgav att finska medier skriver ibland tråkigt om svenskar och den (finska medier) också kritiserar svenskar samt skämtar på deras bekostnad. Jag förstår att medier har olika sätt att skriva och inverka på saker men de ändå har ansvar och förpliktelse. Exempel7 visar tydligt vad eleverna antar om finska medier och svenskar. Också tvångssvenska är accepterad enligt de här fem eleverna eftersom det är en allmän åsikt överallt.

Eleverna hade väldigt starka åsikter. De hade vissa argument och de upprepade dem ofta. Som sagt, typiskt var att eleverna berättade sina argument ganska kort och de ville inte lyssna på mina kommentarer och åsikt. Jag antar att eleverna hade en smal syn på saker och att de upprepade sina gamla modeller. Det var också viktigt bland de här eleverna att de höll med varandra. Först trodde jag att det var fantastiskt men så småningom började jag märka att socialt tryck inte alltid var den bästa möjligheten (se ex. 4). Gruppens stöd var viktigt för dem och därför hade de skapat sina egna regler i synnerhet hur de intog en attityd till svenska språket. Naturligtvis förstår jag att de ville vara likadana eftersom de visste att de var annorlunda än alla andra elever på grund av dysfasin.

Elevernas lärare var en mycket härlig och sporrande människa. Eleverna tyckte mycket om henne och läraren tog hand om eleverna. Jag märkte att läraren gav mycket till sina elever, hon ägnade sig åt sitt arbete.

Läraren höll med Siiskonen (1993:52) att eleverna måste ha tillräckligt med tid att lära sig nya saker. Läraren behöver också ge positiva inlärningserfarenheter till elever och visa att varje elev är en värdefull och accepterad människa.

Jag har aldrig förut tänkt på hur stor roll läraren har när det är fråga om inläring bland elever som har språkliga störningar. Att vara lärare bland dysfatiska elever, kräver det mycket. Jag har sett, förstått och tillägnat mig vad dysfasi betyder och hurdana problem dysfatiska elever har. Dysfatiska elever har smal ordlista och de förstår inte genast utan de behöver tid och att upprepa saker många gånger. Att studera främmande språk är långsamt och därför måste läraren vara tålmodig och lugn. Jag uppskattar lärare som arbetar bland dysfatiska elever och gör detta värdefulla arbete.

Jag lärde mig ganska snabbt tekniken att intervjua och följa elevernas lektioner fast i början var det svårt att förstå deras tal. Jag lärde mig att vara positiv och tålmodig bland eleverna. Varje gång när jag mötte eleverna, berättade jag vad jag ska göra. Jag antar att eleverna vände sig vid mig.

Min hypotes var att de eleverna som har dysfasi, har egna strategier att studera språk. Jag antog också att eleverna behöver mycket tid att tillägna sig nya saker samt de behöver upprepa saker många gånger och studera på lugnt tempo.

Mitt resultat stämmer bra med min hypotes. Mina forskningsfrågor till eleverna var att hurdana åsikter eleverna har om svenska, är det lätt att studera svenska och hur ofta använder eleverna svenska utanför skolan. Jag konstaterade att eleverna hade många åsikter om svenska språket och de var inte alls positiva. Det var inte heller lätt att studera svenska språket enligt eleverna och de använder inte svenska utanför skolan. Jag är nöjd med mitt resultat eftersom jag hittade mycket information men jag också är mycket överraskad över mitt resultat.

Mina forskningsfrågor till läraren var vad det är viktigaste när man undervisar dysfatiska elever och vad är det svåraste till eleverna. Jag lärde mig mycket från läraren och fick svar på frågorna genom att intervjua henne och följa hennes undervisning.

Det var väldigt intressant att undersöka det här ämnet och de här eleverna. Jag är mycket entusiastisk om den här pro gradu-avhandlingen och därför anser jag att det skulle vara fint att undersöka det här ämnet mer. Jag skulle vilja veta var de eleverna studerar eller arbetar idag och har de använt svenska språket.

LITTERATUR

Ahonen, T, Siiskonen, T, Aro, T (red.) (2001) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva: PS-kustannus

Aro, T, Siiskonen, T, Ahonen, T (toim.) (2007) *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: PS-kustannus

Clahsen, H (1991) *Child Language and Developmental Dysphasia – Linguistic Studies of the Acquisition of German*. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia

Danon-Boileau, L (2006) *Children without Language – From Dysphasia to Autism*. Oxford University Press

Dlouha, O (2007) *A Longitudinal Study of Children with Developmental Dysphasia*. Prague

Giordano, A & Lombardi, V (2009) *Causes and Risks for Autism*. New York: Nova Science Publishers

Helin, S (2009) *Språkinlärningsstrategier hos gymnasieelever med dyslexi, sex fallstudier*. Jyväskylä

Hyytiäinen-Ruokokoski, U (2001) *Handbok för föräldrar till språkstörda barn*. Åbo: Kirjapaino Grafia Oy

Hyytiäinen-Ruokokoski, U (red.) (1993) *Dysfasia- kielenkehityksen erityisvaikeus*. Forssa: Forssan kirjapaino Oy

Kairaluoma, L (2014) *Sujuvaksi lukijaksi, Lukemisvaikeuksien arvioinnista kohti näyttöön perustuvia interventioita*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House

Nuorisobarometri (2010), Helsinki: Yliopistopaino Oy

Peltomaa, K (2014) ”Opinkohan mä lukemaan?” Lukivaikeuksien tunnistaminen ja kuntouttaminen alkuopetusvaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House

Salokoski, T & Mustonen, A (2007) Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin –katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja –säätelyn käytäntöihin

Stenberg, T (2005) Opettaja 14 Kun erilainen lapsi tulee tavalliseen kouluun

Tuovinen, S (1993) Dysfasia- Oireyhtymän kielellis-kognitiivisten ongelmien kuvausta. Jyväskylä: Täydennyskoulutuskeskus Jyväskylän yliopisto

Tuovinen, S (1998) Sano millä se alkaa! Dysfaattisten lasten sananlöytämisen ja nimeämisen ongelmista sekä niiden kuntouttamisesta. Jyväskylä: Haukkarannan koulun julkaisusarjat

www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/ruotsin-kielen-suosio-laski-jalleen-ero-poikien-ja-tyttojen-valilla-kasvaa/1885790

http://www.hus.fi/sv/sjukvard/sjukvard-for-barn-och-ungdom/Barnneurologi/Neurokognitiva_storningar/Utvecklingsstorningar_och_inlarningsvarigheter/Sidor/default.aspx