

SVENSKLÄRARNAS UPPFATTNINGAR OM DYSLEXI I SPRÅKUNDERVISNING

Sanni Pöllänen

Kandidatavhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Våren 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|----------------------------------|
| Tiedekunta – Humanistinen tiedekunta | Laitos – Kielten laitos |
| Tekijä – Sanni Pöllänen | |
| Työn nimi – Svensklärarnas uppfattningar om dyslexi i språkundervisning | |
| Oppiaine – Ruotsin kieli | Työn laji – Kandidaatintutkielma |
| Aika – Toukokuu 2015 | Sivumäärä – 28+4 |
| <p>Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, kuinka yläasteen ruotsin kielen opettajat huomioivat opetuksessaan oppilaat, joilla on lukivaikeuksia. Tutkimuksen avulla selvitettiin myös, minkälaisia keinoja opettajat käyttävät opetuksessaan helpottaakseen näiden oppilaiden kieltenopiskelua. Tarkoituksena on myös ottaa selvää, mikä tuottaa vaikeuksia ruotsin kielen suhteen suomenkielisille oppilaille, joilla on havaittu lukivaikeuksia. Tutkimuksen tarkoituksena on myös antaa tietoa tuleville kieltenopettajille lukivaikeuksista.</p> <p>Tutkimukseen osallistui yhteensä viisi yläkoulun ruotsinopettajaa, joilla on kokemusta lukivaikeuksista oppilaista. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja materiaali analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin.</p> <p>Tulokset osoittivat, että ruotsinopettajat huomioivat monipuolisesti opetuksessaan oppilaat, joilla on lukivaikeuksia. Tutkimustuloksissa nousi kuitenkin esille, että kaikki opettajat tekevät yhteistyötä erityisopettajan kanssa näiden oppilaiden tarpeiden huomioimiseksi. Tutkimukseen osallistuneet opettajat myös tunsivat, etteivät he eivät saaneet riittävästi tietoa lukivaikeuksista omana opiskeluaikanaan. Opettajilla ei ollut yhtenäistä näkemystä siitä, mikä tuottaa vaikeuksia ruotsin kielessä lukivaikeuksisille oppilaille.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan olettaa, että tietoisuutta lukivaikeudesta ja muista oppimisvaikeuksista tulisi lisätä aineenopettajien keskuudessa, parhaassa tapauksessa jo opettajankoulutuslaitoksella.</p> | |
| Asiasanat – dyslexi, läs- och skrivsvårigheter, högstadiet, språkinlärning, främmande språk | |
| Säilytyspaikka | |
| Muita tietoja | |

INNEHÅLL

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INLEDNING..... | 4 |
| 1.1 | Syfte..... | 5 |
| 2 | TEORETISKA UTGÅNGSPUNTER..... | 6 |
| 2.1 | En definition av dyslexi..... | 6 |
| 2.2 | Huvudsymptomen vid dyslexi..... | 7 |
| 2.3 | Dyslexi hos ungdomar..... | 8 |
| 2.4 | Dyslexi och inläring av främmande språk..... | 9 |
| 2.4.1 | Modersmålets inverkan på språkinläringen..... | 9 |
| 2.4.2 | Hur syns dyslexi i inläringen av främmande språk?..... | 10 |
| 2.5 | På vilka sätt kan läraren beakta elever med dyslexi?..... | 11 |
| 3 | MATERIAL OCH METOD..... | 12 |
| 3.1 | Temaintervju..... | 12 |
| 3.2 | Informanter..... | 13 |
| 4 | RESULTAT..... | 15 |
| 4.1 | Allmänt om dyslexi..... | 15 |
| 4.2 | Dyslexi och språkundervisning..... | 16 |
| 4.3 | Dyslexi och svenska språket..... | 19 |
| 5 | DISKUSSION..... | 22 |
| 5.1 | Validiteten och reliabiliteten..... | 24 |
| 5.2 | Förslag till fortsatt forskning..... | 25 |
| 6 | AVSLUTNING..... | 26 |

1 INLEDNING

Att lära sig läsa och skriva är nödvändiga kunskaper i dagens västerländska samhälle och anses vara grunden till effektiv inläring (se t.ex. Siiskonen, Aro & Holopainen 2008: 58, Wengelin 2013: 35). Vanligtvis lär sig barn läsa utan större problem, men det finns barn som redan tidigt har svårigheter i läsutvecklingen. Dessa barn har specifika svårigheter med att avkoda skrivna text, dvs. den tekniska sidan av läsningen inte fungerar. (Wengelin 2013: 87) Vanligtvis fortsätter vuxna personer ha problem med läsning och skrivning eller är diagnostiserade med dyslexi, trots att de fått vara i specialundervisning, intervention eller rehabilitering (Pirttimaa 2015: 5).

Om eleven har svårigheter med att lära sig sitt eget modersmål kan samma språkliga svårigheter återspeglas till inlärandet av ett främmande språk (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 156). Att lära sig ett nytt språk kan bli krävande för eleven som har svårigheter med läsning och skrivning, om elevens behov av stöd inte beaktas på ett mångsidigt sätt. Kunskaper om dyslexi kan hjälpa läraren att utveckla sitt eget läromedel och beakta elevernas svårigheter när de uppstår.

Elevernas inläringssvårigheter är ett viktigt kunskapsområde som alla blivande lärare borde tillägna sig under sin utbildning. Jag vill lyfta fram detta intressanta tema som spelar en viktig roll i varje klassrumsmiljö. Jag anser att elevernas dyslexi och andra inläringssvårigheter borde betonas mer i ämneslärarutbildningen. Således är syftet med denna studie är att skapa ökad förståelse av elever med dyslexi och hur sådana svårigheter kan beaktas i språkundervisning. Meningen är framför allt behandla begreppen läs- och skrivsvårigheter och dyslexi ur en pedagogisk synvinkel.

I denna studie belyses hur svensklärare i olika högstudier upptäcker och åtgärdar elevernas dyslexi och vilka arbetssätt och hjälpmedel lärarna använder för att underlätta undervisningen för eleverna som har svårigheter. Meningen är också ge blivande språklärare råd hur de kan upptäcka och beakta dessa elever i sin undervisning. Ett centralt syfte är också exemplifiera vad som är svårt i själva svenska språket för finskspråkiga elever med dyslexi.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling kan sammanfattas i följande forskningsfrågor:

1. Hur upptäcker svensklärarna de elever som har dyslexi?
2. Beaktar språklärarna elevernas dyslexi i sin undervisning?
3. Vilka arbetssätt och hjälpmedel använder svensklärarna i sin undervisning för att underlätta undervisningen för elever med dyslexi?
4. Vad är svårt i själva svenska språket för elever med dyslexi?

Min hypotes är att svensklärarna beaktar elevernas dyslexi i sin undervisning på något sätt, till exempel genom differentierade uppgifter, datorhjälpmedel, tilläggstid eller längre provtider. Jag antar att alla samarbetar med speciallärare för att beakta mångsidigare elevernas individuella behov. Jag tror att ämneslärarna har ganska mycket att göra nuförtiden och de har brist på tid i sitt arbete. Jag antar också att lärarna inte har fått tillräckliga kunskaper om elever med dyslexi under sin studietid.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNTER

2.1 En definition av dyslexi

I detta kapitel ska jag presentera begreppet dyslexi och hur det kan igenkännas. Det används olika begrepp för dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter i olika länder, men i denna studie kommer jag använda termen dyslexi. I svenskan används *specifika läs- och skrivsvårigheter* synonymt med dyslexi (se t.ex. Wengelin 2013: 87, Høien & Lundberg 2013: 11). I finska kontexter har använts begreppet *läs- och skrivsvårigheter* i stället för dyslexi. Begreppet innefattar (se t.ex. Takala 2006: 65, Pirttimaa 2015: 6) i finskan både svårigheter med läsning och skrivning.

Dyslexi är ett svårdefinierat begrepp. Forskare är oense hur dyslexi skall förklaras. Det finns olika definitioner av dyslexi, men i denna avhandling behandlar jag dyslexi för det mesta ur en pedagogisk synvinkel och tar upp några generella drag hos dyslexi.

I tidiga beskrivningar av dyslexi rädde den så kallade diskrepansdefinitionen av dyslexi. Enligt definitionen finns det en klar avvikelse mellan intelligensnivån och personers läskunnighet. (Wengelin 2013: 90) Sedan dess har det konstaterats att dyslexi förekommer på alla intelligensnivåer. (Høien & Lundberg 2013: 37)

Enligt de moderna definitionerna avser dyslexi en särskild typ av läs- och skrivsvårigheter, som har en biologisk bakgrund. Den handlar om hur hjärnan behandlar språkljud. Det vanligaste problemet hos personer med dyslexi är en störning i fonologisk medvetenhet vilket orsakar svårigheter med att läsa och skriva. (Svenska Dyslexiföreningen 2014)

Enligt Ahvenainen & Holopainen (2012: 74) representerar Høiens & Lundbergs definition dagens uppfattning om dyslexin. Definitionen kan sammanfattas enligt följande:

Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet. (Høien & Lundberg 2013: 21)

Ahvenainen & Holopainen (2012: 71) framför att avkodningssvårigheterna i dyslexi är orsakade av ärftliga faktorer. Enligt Svenska Dyslexiföreningen (2014) går dock inte själva dyslexin i arv, utan genetiska förutsättningar för att läsa och skriva. Nijakowska (2010: 85) (se även Takala 2006: 81, Ahvenainen & Holopainen 2012: 72) betraktar dyslexi som en livslång svårighet, dvs. man kan inte bota eller träna bort dyslexin utan svårigheterna fortsätter ända till vuxenålder.

2.2 Huvudsymptomen vid dyslexi

Enligt Høien & Lundberg (2013: 39) är ett av huvudsymptomen vid dyslexi svårighet att läsa enskilda ord på ett effektivt sätt. Avkodningsprocessen av orden kräver tid och läsarens kognitiva resurser, även om personen med dyslexi skulle kunna läsa enskilda ord korrekt. Wengelin (2013: 88) konstaterar att personer med dyslexi brukar ha svårt att behärska relationerna mellan de skrivna bokstäverna och språkljuden, vilket leder till svårigheter att läsa. För att kunna bli en skicklig läsare måste man veta hur ljud och bokstäver hör ihop. Detta visar att ordavkodningen inte fungerar helt automatiskt och det kommer fram bl.a. i form av bristande läsflyt (Høien & Lundberg 2013: 39).

Høien & Lundberg (2013: 39) konstaterar att läsning är en färdighet som kräver avkodnings- och förståelseförmågan. Avkodningsförmågan byggs upp över tid. När avkodningen av ord har blivit automatiserad kan läsaren ägna sina kognitiva processer åt förståelseprocesser. Läsförståelse däremot förutsätter högre kognitiva processer som möjliggör att läsaren förstår texter och kan dra slutsatser. Wengelin (2013: 88) framför att förståelseproblem anses vara en följd av avkodningssvårigheterna. En svaghet i avkodningen kräver för mycket energi och därmed blir förståelsen lidande. Avkodning och förståelse kan därför ses som nödvändiga färdigheter och förutsättningar för god läsfärdighet. (Høien & Lundberg 2013: 39).

Skrivning är en process som omfattar färdigheter som skapandet av meningar och texter. Genom ord och meningar kan skribenten uttrycka sig och bli medvetna om sitt eget

tänkande. En viktig del av hela skrivprocessen är rättskrivningen. Det läggs stor vikt på inkorrekt stavning i ett tidigt skede av skrivinläringen. Härutöver finns det en mycket negativ laddning vid inkorrekt stavning speciellt när det gäller vuxna personer. Stavfel ses ibland som manifestation av dumhet. Svårigheter med stavning inverkar också på automatiseringen av skrivandet. Det är en stor ansträngning att skriva om man måste överväga ordens stavning. (Høien & Lundberg 2013: 65)

Høien & Lundberg (2013: 73) framför att det finns ett nära samband mellan rättskrivning och läsning. Det betyder att rättskrivningssvårigheterna uppträder alltid tillsammans med de lässvårigheter som finns vid dyslexi. Förutsättningen för barns läsinläring är att barn blir medvetna om att ord består av fonem, det kallas också för fonologisk medvetenhet. Om eleven har dålig fonologisk medvetenhet försvåras stavningsprocessen. (Høien & Lundberg 2013: 74) Enligt forskningen är rättskrivningssvårigheter mer resistent än lässvårigheter. Med hjälp av väl anpassad stödundervisning kan läsningen bli acceptabel hos personer med dyslexi, medan rättskrivningssvårigheterna ofta kvarstår.

Enligt Moilanen (2004: 15) är det vanligt att personer med dyslexi också har problem med arbetsminne, begrepp och tidsanvändning. Därtill kan upprepade negativa upplevelser av inläringen sänka elevens självkänsla. Enligt Turpeinen (föreläsning vid Jyväskylä universitet 15.4.2015) kan misslyckanden i inläringen synas som underskattning, långsamhet eller även störningar i beteendet. Moilanen (2004: 16) påpekar att dessa svårigheter som är orsakade av dyslexin beror inte på individens intelligensnivå.

2.3 Dyslexi hos ungdomar

Aro m.fl. (2014: 7) framför att dyslexi kan uppträda på olika sätt i olika åldrar. Som tidigare nämnts kan svårigheterna yttra sig i början av läsutvecklingen genom att den tekniska sidan av läsandet inte fungerar, dvs. barnen har svårigheter med att läsa ord rätt. Enligt Ahvenainen & Holopainen (2012: 84) brukar en dyslexiutredning göras vid den tidiga läsinläringen på lågstadiet. Holopainen och Savolainen (2006: 206) konstaterar

att största delen av svårigheterna kan gå bort innan man når ungdomsåldern med rätt form av stöd i ett tidigt skede.

Aro m.fl. (2014: 7) påpekar att svårigheterna med läsning dock kan ha varit annorlunda på lågstadiet än på högstadiet. Vanligen yttrar sig dyslexi i långsam lästakt hos finska ungdomar. Skoluppgifterna kräver mycket och det kan finnas fel med skrivning och läsning. Enligt Holopainen och Savolainen (2006: 206) finns det oftast också svårigheter med att producera texter, inläring av nya ord eller svårigheter med hörförståelse i främmande språk. Därför borde man kunna bedöma dyslexi i olika åldersskeden, inte endast på lågstadiet.

Det finska projektet *Opintiellä pysyminen* visar ett starkt samband mellan dyslexi och skolframgång oberoende av kön. Elever med dyslexi har sämre framgång i alla ämnena på högstadiet och speciellt i främmande språk. Studien visar också att flickor och pojkar som har dyslexi klarar av sämre särskilt svenskinläringen på högstadiet. (Holopainen & Savolainen 2006: 209) Pitkänen m.fl. (2008: 82) betonar att när eleven med dyslexi börjar inläring av ett nytt språk är en av lärarnas viktigaste uppgifter att väcka och upprätthålla elevernas motivation.

2.4 Dyslexi och inläring av främmande språk

2.4.1 Modersmålets inverkan på språkinläringen

Inläring av främmande språk har en central ställning i Finland idag. Om eleven har svårigheter med att lära sig sitt eget modersmål kan samma språkliga svårigheter återspeglas i inlärandet av främmande språk. Att stödja elever som har svårigheter i inläringen av både modersmål och av främmande språk är en stor utmaning för läraren. (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 156) I detta kapitel redogör jag för inläring av främmande språk och presenterar olika hjälpmedel och stödformer som lärare kan använda för att stödja eleven som har svårigheter i inläring av främmande språk.

Som tidigare nämnts kommer elevens kunskaper i modersmålet och läskunnighet fram åtminstone delvis i främmande språket. De kunskaper och strategier som eleven har lärt

sig använda genom att läsa finska är delvis användbara i läsning av främmande språk. (Dufva m.fl. (2007: 162) Finskan är ett exempel på ett språk med regelbunden stavning (Svenska Dyslexiföreningen 2014). Många språk - liksom svenskan och engelskan - har dock mer oregelbunden stavning i skriftspråket än finskan och därför måste eleven lära sig nya strategier för att kunna läsa och skriva ord på främmande språk. (Dufva m.fl. 2007: 162). När eleven läser texter på främmande språk kan svårigheterna mångdubblas eftersom eleven behöver två olika språk att avkoda ett visst ord. Speciellt språk med svaga ljud-bokstav-motsvarigheter orsakar problem för elever med dyslexi. Eleven kan inte dra slutsatser hur bokstavsljuden låter och därigenom kan ordets betydelse förbli oklar. (Moilanen 2004: 93)

För att förstå inlärningssvårigheter som syns i främmande språk behöver man iaktta elevens kunskaper både i modersmålet och främmande språk. Samarbetet mellan olika lärare är viktigt för att få en helhetsbild av elevens kunskaper i olika ämnen. Därigenom kan lärarna beakta elevens styrkor, kunskaper och utveckling mot målen. (Dufva m.fl. 2007: 160)

2.4.2 Hur syns dyslexi i inläringen av främmande språk?

Enligt Moilanen (2004: 18) framträder svårigheterna vid dyslexi i nästan alla viktiga delområden inom språkinläring. Moilanen (2004: 19) framför att svårigheter med läsning och läsförståelse syns på många olika sätt. Elever med dyslexi läser långsamt vilket kan hindra läsförståelsen. Därtill kan högläsning på ett främmande språk ta emot för elever med dyslexi. Det finns också svårigheter med specifika satsstrukturer och att känna igen ord.

Skrivning kan vara långsamt och besvärligt för elever med dyslexi. Dessa elever kan ha svårt att uppfatta och skriva långa ord och det finns ofta motvilja mot skrivning. Producering av olika slags texter på främmande språk orsakar problem för elever med dyslexi och därför är meningarna ofta korta och oklara. (Moilanen 2004: 114)

Moilanen (2004: 193) framför att elevens svårigheter med ordigenkänning återspeglas ofta till rättskrivningen. Det kan finnas brister även med ord som är bekanta för eleven. Eleven har svårt att känna igen eller minnas orden och ord som låter lika kan blandas

med varandra. Därtill förväxlar bokstäverna, till exempel b, d, p och g eller eleven kan tappa bort bokstäver (Moilanen 2004: 114). Turpeinen (föreläsning vid Jyväskylä universitet 15.4.2015) framför att det kan finnas svårigheter med elevens informationsbehandling. Elevens informationsbehandling kan vara långsam vilket kräver mycket av elevens resurser. Det kan leda till att eleven blir uttröttad och hans eller hennes insatser bli lidande.

2.5 På vilka sätt kan läraren beakta elever med dyslexi?

För en lyckad språkundervisning behöver läraren kunskaper hur elever med dyslexi kan beaktas på ett mångsidigt sätt. Att lära sig grammatiska strukturer är en utmaning för många elever. Abstrakta begrepp och främmande termer kan störa inläringen av grammatik. Därför borde läraren försäkra sig om att eleven vet vad termerna som används i undervisningen betyder i elevens eget modersmål. Läraren borde också använda bara bekant ordförråd i grammatikundervisning och på ett enkelt och förståeligt sätt för dessa elever. Därtill är alla visuella hjälpmedel mycket bra i undervisningen av grammatik. I språkundervisningen är det viktigaste dock att eleven lär sig att använda och förstå språket. Jämförelse mellan modersmålets och främmande språkets grammatiska strukturer kan också vara hjälpsamt. (Dufva, Vaarala & Pitkänen 2007: 170)

Enligt Moilanen (2004: 116) är det viktigt att beakta elevernas svårigheter med skrivning. Eleven med dyslexi kan ha svårigheter att uttrycka sig skriftligt eftersom det tar mycket tid att återkalla ord och uttryck. Moilanen betonar att man borde fokusera på elevens muntliga färdigheter i stället för den skriftliga.

Moilanen (2004: 30) konstaterar (se även Pitkänen m.fl. 2008: 88) att elever har olika inlärningsstilar och det finns ingen färdig mall för hur läraren ska agera. Läraren borde dock använda mångsidiga undervisningsmetoder och handleda eleven att hitta sitt eget sätt att lära sig. Turpeinen (föreläsning vid Jyväskylä universitet 15.4.2015) påpekar att läraren borde fokusera på elevens styrkor istället för svagheter i sin undervisning.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel presenterar jag materialsamlingsmetoden som används vid denna avhandling. Därefter följer beskrivningen av temaintervjun och hur intervjustuationerna genomförs i praktiken. Kapitlet avslutas med att motivering valet av informanter och en kortfattad beskrivning av informanternas bakgrunder. Den intervjustomme som har använts vid denna undersökning presenteras i bilagorna.

3.1 Temaintervju

I denna undersökning används kvalitativa metoder och en temaintervju som materialinsamlingsmetod. Temaintervjun är en mellanform mellan enkätintervju och en öppen intervju, dvs. teman för intervjun är bestämda på förhand, men en viss ordning och formulering av frågorna saknas. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 208) Intervjun är ett flexibelt sätt att samla in materialet och ger möjlighet att få mer detaljerad information under samtalssituationen (Hirsjärvi & Hurme 2000: 34). Jag valde en kvalitativ temaintervju som materialinsamlingsmetod för min studie, eftersom det erbjuder möjligheten att rikta in sig på vissa teman och därigenom kan informanterna tala öppet om ämnet. Genom att intervjua kan jag också utvidga frågorna eller ställa följdfrågor om ämnet som jag vill behandla djupare. Syftet med min undersökning är också få konkreta exempel på arbetssätt som läraren använder för att underlätta undervisningen för de eleverna som har svårigheter. Intervju är således det lämpligaste sättet att insamla belysande och konkreta exempel från de informanter som intervjuas.

Temaintervjun som används i denna undersökning består av tre delar, dvs. en intervjustomme med tre temaområden som inkluderar mer specifika frågor kring vissa ämnen. I denna undersökning är dock ordningsföljd och formulering av frågorna bestämd på förhand, men i samtalssituationen används intervjustommen endast som hjälp. Olika temaområden i intervjun väljs på basis av mina forskningsfrågor. Den första delen av intervjun omfattar en diskussion om elevernas dyslexi i allmänhet och vilka drag som är typiska för dessa elever. Med hjälp av en allmän diskussion börjar jag

närma mig det andra temat. I den andra delen vidgar jag diskussionen till att handla om övergripande frågor om dyslexi i språkundervisning. Jag tar reda på hur informanterna upptäcker dyslexi och vilka arbetsätt och hjälpmedel de använder i sin undervisning. I den avslutande delen diskuteras om vad som är svårt i själva svenska språket för finskspråkiga elever med dyslexi.

Temaintervjuerna gjordes på olika högstudier i södra Finland våren 2015. De informanter som deltog i undersökningen intervjuades individuellt på deras arbetsplatser. Intervjuerna genomfördes på finska för att det var informanternas förstaspråk och därigenom var det lättare att få fördjupande svar kring ämnet. Jag hade en intervjustomme nedskriven på papper under intervjuerna så att jag kunde leda diskussionen. Meningen med temaintervjun var att hålla samtalet så naturligt och lugnt som möjligt. Temaintervjuernas längd varierade från 5 minuter upp till 15 minuter beroende på längden av informanternas svar. Alla intervjuerna spelades in och transkriberades så att det skulle vara lättare att analysera materialet senare. I resultatet är informanternas svar kursiverade och översatta till svenska.

3.2 Informanter

I slutet av februari 2015 skickade jag e-post till olika svensklärare i södra Finland och frågade om de skulle vilja delta i min undersökning. Det visade sig vara svårt att hitta frivilliga lärare som skulle vilja ställa upp som informanter. I undersökningen deltog dock sammanlagt fem personer som alla är svensklärare på högstadiet. Personernas arbetserfarenhet som lärare var mellan 15 och 30 år och de undervisade också i något annat språk än svenska, till exempel tyska eller engelska. En av lärarna hade utfört grundstudierna i specialpedagogik under sin studietid. Två av lärarna sade att de hade haft en studievecka eller kortare helheter av specialpedagogiska studier under sin studietid. Alla lärarna hade bekantat sig med specialpedagogik efter det att de hade blivit klara med studierna, till exempel på medborgarinstitutets kurser eller i fortbildning för lärare. En av informanterna genomför studier i specialpedagogik just nu. Alla lärarna som deltog i undersökningen samarbetar med speciallärare, tre av lärarna sade att de samarbetar t.o.m. dagligen. Alla lärarna kände också att de inte fick

tillräckligt mycket information om dyslexi under sin utbildning. I denna avhandling använder jag benämningar A-E för informanterna för att skydda deras identiteter.

4 RESULTAT

I följande kapitel presenterar jag svensklärarnas intervjusvar. Intervjuerna genomfördes på finska och de citat som jag har använt har jag översatt fritt från finska till svenska. Kommentarer inom hakparentes är mina egna. Alla citat som är översatta presenteras i bilaga 2. Först presenterar jag de svar som hade något gemensamt hos de intervjuade lärarna och jag tar upp citat som sammanfattar flera informanternas svar. Denna avhandling gäller elever som har både allmänna svårigheter med läsning och skrivning och elever som har diagnostiserats med dyslexi.

4.1 Allmänt om dyslexi

Intervjuerna inleddes med att definiera begreppet dyslexi. Sen diskuterade vi hurdana läs- och skrivsvårigheter lärarna har upptäckt i sitt klassrum. Elever som har diagnostiserats med dyslexi och eller andra inlärningssvårigheter har integrerats i vanliga klasser i alla skolor som var med i undersökningen.

Alla informanterna tycker att elever med dyslexi har problem med rättstavning. Lärarna anser att bokstäver blandas ihop, saknas eller byter plats. Lärarna A, B och C nämner att främmande konsonanter ibland kan orsaka problem för dessa elever. Lärarna A, B och C säger att eleverna ibland kastar om bokstäver som p, d och g. Lärare C berättar också att konsonanter som inte förekommer så ofta i finska språket orsakar problem och eleven har svårigheter att uppfatta dessa konsonanter och skriva dem till texter. Lärare C säger följande:

[1] (C) *Bokstäver byter plats eller saknas. Eleven har svårigheter att uppfatta några bokstäver, till exempel konsonanter. Till exempel sådana sällsynta konsonanter som inte förekommer i finskan är svåra att lägga till engelskans ord.*

Enligt lärarna A, B och D har vissa elever svårigheter att förstå innehållet i texter. Lärarna A och B betonar att speciellt läsförståelse kan orsaka problem. De anser att

även om eleven kunde förstå vad hon eller han har läst, hittar eleven inte svaret på en innehållsfråga.

[2] (A) *Jag känner att det mest finns svårigheter med läsning och svårigheter med läsförståelse.*

[3] (B) *Det kan vara i läsförståelsen så att trots att de [elever] kunde förstå meningen, kan de inte hitta svaret.*

Läraren D nämner att elever med dyslexi läser långsamt och de behöver mer tid. Hon berättar också att innan de nya sjundeklassisterna kommer till skolan får lärarna information om elevernas svårigheter och därigenom kan lärarna beakta dessa elever bättre.

4.2 Dyslexi och språkundervisning

I detta kapitel redogör jag för hur lärarna beaktar elever med dyslexi i sin undervisning och vilka hjälpmedel och arbetssätt de använder för att stödja dessa elever. Lärarna har också nämnt olika hjälpmedel som de anser fungera bra för elever med dyslexi. Intervjuerna visar att alla informanterna beaktar dessa elever på något sätt i sin undervisning.

Lärarna A, B, D och E använder visuella hjälpmedel i sin undervisning för att stödja eleven med dyslexi. Lärarna B och E uppger att de använder färger i olika uppgifter med elever och därtill angav lärare B att eleverna kan rita under lektionerna. Läraren B tar som exempel en situation där sjundeklassister ska lära sig olika namn på mat och får rita förenklade bilder av mat i häftet och skriva namnet på maten under bilderna. Hon anser att detta möjliggör att även några svaga elever lär sig när de ser bild och text tillsammans. Lärare A använder olika datorprogram som hjälper eleven att öva på grammatik med bilder och ljudstöd. Hon tycker att sådana uppgifter är lite barnsliga, men dessa uppgifter kan vara intressanta för svagare elever. Lärare D visar facit till uppgifterna lite längre än normalt så att eleverna hinner läsa och skriva de rätta svaren. Lärare E ger exempel om användning av färger i följande citat:

[4] (E) *"Förstås sådant [medel] att olika färger används. Vi hade just ett-genus pluralis och en-genus hade vi tidigare i svenskan, så att vi märkte grupperna med olika färger."*

Lärarna B, C och E använder auditiva hjälpmedel i sin undervisning. Alla dessa lärare nämner att de läser orden högt med eleverna under lektionerna. Lärarna B och C påpekar att de fokuserar på elevernas uttal under lektionerna. Lärare E påminner om att många elever som har lässvårigheter, har ofta svårigheter med hörförståelsen och då fungerar högläsning kanske inte så bra. Hon konstaterar följande:

[5] (E) *"Vi läser orden högt, alltså det kunde hjälpa genom hörseln, men några har samtidigt svårigheter med hörförståelsen, så jag vet inte hur mycket det [högläsning] hjälper till."*

Lärarna A, C och D nämnde att specialundervisningen på deltid ges för elever med olika svårigheter i deras skolor. Genom specialundervisning på deltid får eleverna möjligheten att arbeta i en mindre grupp i stället för stora klasser. Hos specialläraren får eleverna stöd och ro som de behöver och de kan framskrida på sin egen kunskapsnivå. Lärare D anpassar undervisningen så att hon har ett skolgångsbiträde i klassrummet vilket leder till att hon kan ge mer stöd till elever som har svårigheter. Lärare A förvissar sig om att eleven har förstått vad som frågas och försöker ge extra stöd till dessa elever under lektionerna. Undervisningsgrupperna är dock stora och ibland känner hon att tiden inte räcker till för de elever som behöver extra stöd. Lärare A påpekar att hon ger också stödundervisning under skoldagarna om eleven har svårigheter med ett ämne. Hon anser att det för eleven är viktigt att någon vuxen står till buds och ger råd vid behov. Hon tillägger att det finns olika klubbar i skolan, där eleven kan göra sina hemläxor med speciallärare eller något annat stöd.

[6] (A) *"Jag försöker att ge den extra stöd om jag hinner och jag förvissar mig om huruvida du har förstått vad som menas. I mindre grupper kunde man hinna lite mer, men undervisningsgrupperna är stora. Jag ger också"*

stödundervisning, vanligtvis under skoldagarna. För de svagaste är viktigt att någon vuxen ger råd.

Lärarna A och B beaktar elever med dyslexi med differentiering av uppgifter. Enligt lärarna är arbetsboken densamma för alla elever i klassen, men det finns A-, B- och C-avsnitt för olika svårighetsgrader. Avsnitt A är en grundnivå, B är en utvidgad nivå för snabbare elever och C är för de snabbaste och mest avancerade eleverna. Eleven som är diagnostiserad med dyslexi har sin egen underlättade lärobok med anpassade uppgifter. Lärare A anser att även den underlättade läroboken ibland är för svår för elever som har dyslexi. Hon anpassar några uppgifter till de elever som har de svåraste problemen.

Alla informanterna lyfter fram stöd i provsituationen eller anpassning av provet. Lärare B anpassar proven så att hon väljer de mest lämpliga uppgifterna bland de färdiga uppgifterna i läroboken eller underlättar uppgifterna. Provfrågorna delas upp i flera korta delar och det finns hjälpfrågor så att eleven med svårigheter förstår vad som frågas. Eleverna med dyslexi kan också använda läroboken i provsituationen. Enligt lärarna C och D är det viktigt att ge elever tid i provsituationen. Båda lärarna ger tilläggstid i proven för elever som har dyslexi. De påpekar också att några elever behöver en lugn miljö för att kunna göra provet. Dessa elever genomför proven enskilt med en speciallärare som hjälper med uppgifterna. Lärare C anser att en ostörd miljö och speciallärarens stöd lugnar dessa elever i en provsituation. Lärare B ger ett belysande exempel:

[7] (B) *I proven finns vanligtvis många uppgifter och det kan finnas hjälpfrågor för att påminna eleverna om vilken sak det just nu frågas i uppgiften.*

Lärare C konstaterar följande:

[8] (C) *Några elever ges det extra tid i provet. De [elever] berättade att de hade varit hos en speciallärare under provet i engelska. Där kunde man göra provet i lugn och ro. Det lugnar dem att... ingen skyndar dem.”*

Informanterna A, B, C och E nämnde att de beaktar elevens svårigheter med läsning och skrivning vid bedömningen. Lärarna A och E anser att man inte borde korrigera varje stavfel i proven. De konstaterar att bedömningen bör avse om eleven har lyckats på något sätt, inte om det finns några stavfel. Lärare C anser att om det finns en situation där eleven ligger på gränsen mellan två betyg, ger hon ett högre betyg för eleven. Hon försöker också betona bedömningen av den muntliga färdigheten i stället för den skriftliga. Lärare B påpekar att bedömningen kan vara problematisk, speciellt när det gäller en elev som inte har diagnostiserats med dyslexi. Hon konstaterar att hon inte ger minuspoäng om det finns många stavfel i provet, men ibland det kan vara svårt att veta om eleven har svårigheter med skrivning och läsning eller om svårigheterna beror på att eleven inte behärskar språket. Hon tillägger också att hon underlättar bedömningen om eleven har försökt och lyckats på sin egen nivå.

[9] (B) *Men om det finns en sådan här elev som inte har diagnostiserats och vars svårigheter jag har uppmärksammat underlättar jag bedömningen om eleven har försökt och lyckats på sin egen nivå. Men förstås kan man inte förlåta det för mycket, särskilt om eleven inte har en officiell diagnos, eftersom det kan vara orättvist mot andra.*

Lärare B tycker att ordprov är ett bra sätt att testa ordförrådet under kurserna. Hon anser att eleverna inte annars läser ord hemma och därför håller hon ordprov så ofta som möjligt. Hon säger att hon anpassar proven genom att använda tilläggsuppgifter. Med hjälp av tilläggsuppgifterna kan elever höja sitt betyg eller få hjälp till provet.

4.3 Dyslexi och svenska språket

I detta kapitel redogör jag för vad som kan vara svårt i själva svenska språket för elever med dyslexi enligt lärarna. Avslutningsvis ska jag ta upp vad lärarna anser om dyslexins inverkan på elevernas attityder till svenska språket.

Lärarna C, B och D tar upp svårigheter med svenskt uttal hos finskspråkiga inlärare som har dyslexi. Lärarna nämner att det är konsonanter som orsakar problem för dessa elever. Lärarna C och B tillägger att vissa språkljud efter varandra och bokstäver som inte

förekommer så ofta i finskan upplevs som problematiska hos elever med dyslexi. Lärare B exemplifierar att eleverna ofta uttalar det svenska o:et som ö eller ä. Lärare E illustrerar med ett exempel på konsonanter:

[10] (E) *Två konsonanter i början av ordet. Det tycks vara svårt. Till exempel verbet frågade uttalar ganska många som fårgade.*

Lärare B nämner dock att svårigheterna med uttalet beror på att orden uttalas på ett annorlunda sätt i svenskan än i finskan. Lärare E påstår att problemet är komplex och sammanfattar allt:

[11] (E) *”Om man läser ordet fel, blir det fel när man uttalar ordet.”*

Lärarna C och D nämnde svårigheterna med ordinläringen. Båda lärarna anser att eleven med dyslexi kan ha svårigheter med ordinläringen. Lärare C säger att eleverna kan utesluta långa och svåra ord. Lärare D betonar att ordinläringen är svagare hos elever med dyslexi än normalt och eleverna har ett begränsat ordförråd.

Tre av lärarna tog upp grammatiska svårigheter i under sin intervju när diskussionen gällde om vad som är svårt i svenska språket för elever med dyslexi. Jag fick dock inte enhetliga svar eller åsikter när det gäller grammatiska svårigheter i svenskan. Lärare A anser att olika grammatiska begrepp är det svåraste för dessa elever. Hon exemplifierar att ordböjning är problematiskt, speciellt substantiv som har fyra olika böjningsformer. Lärare E nämner också ordens olika ändelser. Hon tillägger att vissa artiklar är också svåra, så att eleven med dyslexi inte läser dem. Lärare C betonar att skrivning i allmänhet kan orsaka problem för dessa elever. Enligt henne syns problemen med skrivning så att eleverna låter bli att göra skrivuppgifterna.

Intervjuerna visar att alla informanterna har samma tankar om elevernas attityder till svenska språket. Lärarna anser att dyslexi inte påverkar negativt till inläring av svenska språket. Enligt lärarna finns det elever med dessa svårigheter som förhåller sig positivt till svenska språket och försöker sitt bästa oavsett dyslexi. Lärare E konstaterar följande:

[12] (E) *Jag tror inte att dyslexi kunde orsaka det... Att [man tycker] att [svenska språket] är obehagligt på något sätt. För någon kan det vara obehagligt, fast språkinläringen kunde vara hur lätt som helst.*

Lärare B betonar dock att attityder till svenska språket kommer hemifrån och dyslexi kan i vissa fall påverka attityderna. Hon anser att det beror på situationen:

[13] (B) *”Om man är en så kallad duktig elev, är man ofta från hem där elevens skolgång stöds och man förhåller sig positivt till olika språk och speciellt till svenska språket. Men det finns också elever med dyslexi som är så kallade värstingar som inte bryr sig om studierna. Men det finns dock elever med dessa svårigheter som är duktiga och försöker göra sitt bästa på sin egen nivå.”*

5 DISKUSSION

I detta kapitel sammanfattar jag de viktigaste resultaten en forskningsfråga åt gången och anknyter resultaten till min bakgrundslitteratur. Därefter följer genomgång av avhandlingens reliabilitet och validitet samt förslag till att fortsatt forskning.

Hur upptäcker svensklärarna de elever som har dyslexi?

Intervjuerna visade att alla informanterna kan känna igen elever med dyslexi, eftersom de har problem med rättstavning. Enligt lärarna blandas bokstäver ihop, saknas eller byter plats. Tre av fem lärare anser att vissa elever har svårigheter att förstå innehållet i texter. Två av lärarna betonar att speciellt läsförståelse kan orsaka problem för dessa elever. En av lärarna nämner att elever med dyslexi kan igenkännas så att de läser långsamt och behöver mer tid. Detta stämmer överens med Moilanens resultat (se kapitel 2.4.2 *Hur syns dyslexi i inläringen av främmande språk?*).

Det kom fram under intervjuerna att de elever som har diagnostiserats med dyslexi eller andra inläringssvårigheter har integrerats i vanliga klasser i alla skolor. En av lärarna tillade att innan de nya sjundeklassisterna kommer till skolan får lärarna information om elevernas svårigheter och därigenom kan lärarna beakta dessa elever bättre.

Beaktar språklärarna elevernas dyslexi i sin undervisning?

Alla informanterna som deltog i denna studie beaktar elevernas dyslexi på något sätt i sin undervisning. En av informanterna anser att undervisningsgrupperna dock är stora och ibland känner hon att tiden inte räcker till för de elever som behöver extra stöd. Alla informanterna samarbetar med specialläraren. Alla informanterna kände också att de inte hade fått tillräckligt mycket information om dyslexi under sin utbildning.

Fyra av lärarna nämnde att de beaktar elevens svårigheter med läsning och skrivning vid bedömningen. Lärarna anser att man inte borde korrigera varje stavfel i proven. En av lärarna påpekar att bedömningen dock kan vara problematisk, speciellt när det gäller en

elev som inte har diagnostiserats med dyslexi. Hon menar att ibland det kan vara svårt att veta om eleven har svårigheter med skrivning och läsning eller om de beror på att eleven inte behärskar språket av någon annan orsak. Detta stämmer överens med min hypotes om lärarnas tidsbrist och att läraren inte får tillräckligt mycket information om dyslexi under sin studietid.

Vilka arbetssätt och hjälpmedel använder svensklärarna i sin undervisning för att underlätta undervisningen för elever med dyslexi?

Informanterna lyfte fram visuella och auditiva hjälpmedel som arbetssätt. Visuella hjälpmedel betydde färger, datorprogram och bilder. Auditiva hjälpmedel var att de läser orden högt med eleverna under lektionerna. Två av lärarna nämnde differentierade uppgifter som hjälpmedel. Eleven som är diagnostiserad med dyslexi har sin egen underlättade lärobok med anpassade uppgifter. Detta visar att lärarna använder mångsidiga hjälpmedel för att beakta elever med dyslexi. Enligt Moilanen (2004: 30) finns det ingen färdig mall för hur läraren ska agera. Viktigt är att läraren använder mångsidiga undervisningsmetoder och handleder elever att hitta sitt eget sätt att lära sig.

Alla informanterna lyfter fram stöd i provsituationen eller anpassning av provet. En av informanterna nämnde att hon anpassar provet genom att välja de mest lämpliga uppgifterna bland de färdiga uppgifterna i läroboken eller genom att dela upp provfrågorna i flera korta delar. En av lärarna nämnde att hon försöker betona av den muntliga färdigheten i stället för den skriftliga. Det sista svaret stämmer överens med Moilanens resultat. Moilanen (2004: 116) betonar att man borde fokusera på elevens muntliga färdigheter i stället för den skriftliga om eleven har svårigheter att uttrycka sig skriftligt.

Vilket är svårt i själva svenska språket för elever med dyslexi?

Tre av fem lärare tog upp svårigheter med uttal hos finskspråkiga inlärare som har dyslexi. Dessa lärare nämnde att vissa konsonanter, bokstavskombinationer och bokstäver som inte förekommer så ofta i finskan upplevs som problematiska. Två av lärarna anser att det kan vara svårigheter med ordinläring hos elever med dyslexi. När

diskussion gällde grammatiska svårigheter i svenskan fick jag inte enhetliga svar eller åsikter från informanterna. Tre av lärarna ansåg att grammatiken orsakar problem i allmänhet för elever med dyslexi.

Intervjuerna visar att alla informanterna har liknande tankar om elevernas attityder till svenska språket. Turpeinen (föreläsning vid Jyväskylä universitet 15.4.2015) framställer att misslyckanden i inläringen kan synas som underskattning, långsamhet eller även som störningar i beteendet. Lärarna anser att dyslexi inte påverkar negativt till inställningem av svenska språket och elevens attityder till svenskan beror mycket på situationen och individen.

5.1 Validiteten och reliabiliteten

Jag anser att en kvalitativ temaintervju som undersökningsmetod är ett lämpligt sätt att genomföra denna undersökning eftersom den erbjuder möjligheten att rikta in sig på vissa teman. För att öka undersökningens reliabilitet används samma frågeformulär vid alla intervjuerna. Dessutom spelades alla intervjuerna in och transkriberades ordagrant. En faktor som också bidrar till en ökad reliabilitet är att samtliga informanterna är anonyma. Genom att låta lärarna vara anonyma ville jag skapa en naturlig samtalssituation så att lärarna kunde tala öppet och ärligt om ämnet.

Eftersom det endast var fem informanter som deltog i undersökningen kan man inte dra generella slutsatser av undersökningsresultatet. För att öka reliabiliteten hade en enkätundersökning eventuellt varit bättre för att nå ut till flera personer. Det kan antas att resultatet blir liknande med ett större antal informanter, men undersökningen handlar om lärarnas subjektiva uppfattningar och värderingar och därför kan resultaten aldrig bli lika om undersökningen upprepas.

För uppnå en hög validitet i denna avhandling följer jag mitt syfte och forskningsfrågor. Mina forskningsfrågor och syftet är formulerade utifrån den teoretiska referensramen. För att garantera en hög validitet har intervjufrågorna blivit formulerade noggrant utifrån syftet. Vidare har min seminariegrupp och handledare formulerats och gett

kommentarer på intervjustommens innehåll innan intervjuer. Detta gör att undersökningens resultat verkligen svarar på de forskningsfrågor som ställdes i början.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Alla mina informanter ansåg att de inte fick tillräckliga kunskaper om dyslexi under sin studietid. När man jämför resultaten med tidigare undersökningar (se Helin 2009, Laitinen 2010) kan man upptäcka likheter. Båda Helin och Laitinen anser att det finns brister i lärarutbildningen när det gäller att möta elever med dyslexi. Mot bakgrund av detta skulle det vara intressant att genomföra en mer omfattande undersökning om hur man skulle kunna förbättra den nuvarande ämneslärarutbildningen.

Efter att ha genomfört denna avhandling har jag märkt att det finns mycket litteratur om hur finskspråkiga elever med dyslexi lär sig främmande språk. De flesta undersökningar handlar dock om inläring av engelska som främmande språk. En orsak till detta kan vara att engelskan har mycket oregelbunden stavning till skillnad från finskan som är ett mycket regelbundet språk (Aro 2006: 111). Det finns relativt litet litteratur om hur finskspråkiga elever med dyslexi tillägnar sig svenska språket. Mot bakgrund av detta skulle det vara intressant att undersöka ämnet mer grundligt för att ta reda på vad som är svårt i svenska språket för finskspråkiga elever med dyslexi.

6 AVSLUTNING

Syftet med denna avhandling var att skapa ökad förståelse av elever med dyslexi och hur svensklärare kan beakta sådana svårigheter i språkundervisning. Därtill var avsikten att ta reda på hur svensklärare i olika högstudier upptäcker och åtgärdar elevernas dyslexi och vilka arbetsätt och hjälpmedel lärarna använder för att underlätta undervisningen för eleverna som har svårigheter. Ett centralt syfte var också exemplifiera vad som är svårt i själva svenska språket för finskspråkiga elever med dyslexi.

I denna undersökning användes kvalitativa metoder och en temaintervju som materialinsamlingsmetod. Temaintervjuerna gjordes på olika högstudier i södra Finland våren 2015. I undersökningen deltog sammanlagt fem personer som alla är svensklärare på högstadiet.

Resultaten visar att svensklärarna beaktar elever med dyslexi i sin undervisning på många olika sätt. I resultatet kom dock fram att samarbete med specialläraren spelar en viktig roll i varje skola. Alla lärarna som deltog i undersökningen kände också att de inte hade fått tillräckligt mycket information om dyslexi under sin studietid. Lärarna hade inte en enhetlig åsikt om vad som är svårt i svenska språket för finskspråkiga elever med dyslexi.

Utifrån resultaten kan det dras den slutsatsen att man borde skapa en ökad förståelse av elever med dyslexi och andra inlärningssvårigheter hos ämneslärarna, i bästa fall redan i ämneslärarutbildningen. Jag vill dock betona att samarbete mellan olika lärarna är viktigt för att stöda dessa olika inlärare mångsidigt.

LITTERATUR

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2012. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet - teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Dufva, M., Vaarala H. & Pitkänen, K. 2007. Vieraat kielet ja monikielisyys. I: Aro, T., Siiskonen, T. & Ahonen, T. 2007. *Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä*. Juva: PS-kustannus. 156-192.
- Helin, S. 2009. *Språkinlärningsstrategier hos gymnasieelever med dyslexi. Sex fallstudier*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet, institutionen för språk.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15 omarbetade uppl. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. I: Takala, M. & Kontu, E. (red.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 203-229.
- Høien, T. & Lundberg, I. 2013. *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Järviluoma, E., Paananen, M. Kaila, S., Mäntylä, M., Määttä, S. & Aro, T. 2014. *Opas-sarja oppimisvaikeuksista. Opas lukivaikeuksisille nuorille*. Jyväskylä: Niilo Mäki instituutti.
- Laitinen, H. (2010) *Svensklärare och elevernas dyslexi*. Pro gradu -avhandling. Jyväskylä universitet, institutionen för språk.
- Moilanen, K. 2004. *Yli esteiden: Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. 1-2:a uppl. Vammala: Tammi
- Nijakowska, J. 2010. *Dyslexia in Foreign Language Classrooms*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pirttimaa, R., Takala, M. & Ladonlahti, T. 2015. *Students in higher education with reading and writing difficulties*. Education Inquiry, 6 (1), 5-23.
- Pitkänen, K., Dufva, M., Harju, L., Latva, T. & Taittonen, L. 2008. Vieraat kielet. I: Ahonen, T., Siiskonen, T., Aro, T. (red.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluiässä*. Juva PS-kustannus. 81-96

- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2008. Lukeminen ja kirjoittaminen. I: Ahonen, T., Siiskonen, T., Aro, T. (red.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Juva PS-kustannus. 81-96
- Svenska Dyslexiföreningen. 2014. *Vanliga frågor och svar om läs- och skrivsvårigheter/dyslexi*. http://dyslexiforeningen.se/?page_id=126 (Hämtad 21.4.2015)
- Takala, M. 2006. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. I: Takala, M. & Kontu, E. (red.) *Luki-vaikeudesta luki-taitoon*. Helsinki: Yliopistopaino. 65-81.
- Turpeinen, V. 2015. *Miten lukivaikeuksinen selviytyy yliopisto-opinnoista?* Jyväskylä.
- Wengelin, Å & Nilholm, C. 2013. *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA 1

Haastattelulomake

Sanni Pöllänen

Kevät 2015

Taustatiedot

1. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
2. Onko sinulla erityispedagogisia opintoja?
3. Saitko tarpeeksi tietoa lukivaikeuksista koulutuksesi aikana? Minkälaista ja minkä verran? (esim. oma kurssi)
4. Teetkö yhteistyötä erityisopettajan kanssa?

1. Yleisesti lukivaikeuksista

- Luki- ja kirjoitusvaikeuksista yleisesti
- Minkälaisia lukivaikeuksia olet havainnut oppilaillasi?

2. Lukivaikeudet ja kieltenopetus

- Huomioitko kieltenopetuksessa oppilaat, joilla olet havainnut olevan lukivaikeuksia? Jos niin, miten?
- Minkälaisia työskentelytapoja ja keinoja käytät opetuksessasi helpottaaksesi oppilaita, joilla olet havainnut olevan lukivaikeuksia?
- Oletko havainnut joitakin hyviä opetuskäytänteitä näille oppilaille?

3. Lukivaikeudet ja ruotsin kieli

- Tuottavatko jotkin ruotsin kielen osa-alueet erityisesti ongelmia oppilaalle, jolla olet havainnut lukivaikeuksia?
- esim. sanasto, kielioppi, ääntäminen...
- Kuinka oppilaat, joilla olet havainnut lukivaikeuksia suhtautuvat ruotsin kielen opiskeluun?

BILAGA 2

Informanternas citat

[1] (C)

”Kirjaimet vaihtavat keskenään paikkaa, kirjaimia jää pois. Konsonantteja on vaikea hahmottaa, esim. tämmöiset harvinaisemmat konsonantit, joita suomessa ei käytetä, mitkä on vaikea laittaa sitten englannin sanoihinkaan.”

[2] (A)

”Musta tuntuu että lukemisen ongelmia ja lukemisen ymmärtämisen ongelmia on ehkä eniten.”

[3] (B)

”Ehkä luetun ymmärtämisessä voi olla joskus että, vaikka ne [oppilaat] jopa ymmärtäisikin sen lauseen, silleen tavallaan, niin ne ei löydä sitä vastausta.”

[4] (E)

”Toki semmoinen, että käytetään esimerkiksi eri värejä. Just oli ruotsin, tämä ett-sukuisten monikko ja en-sukuiset oli aikaisemmin, että väreillä merkataan ne ryhmät.”

[5] (E)

”Me luetaan sanat ääneen, eli auttaisi sitä että kuulon kautta, mutta joillakin on sitten se kuulon hahmottamisen vaikeus samalla, niin en tiedä kuinka paljon se [ääneen lukeminen] auttaa.”

[6] (A)

”Yritän sen minkä ennätän sitä ylimääräistä huomiota antaa ja käyn varmistamassa, että oletko ymmärtänyt mitä tarkoitetaan. Pienemmässä ryhmässä ehtisi tietysti enemmän, mutta ryhmät on isoja. Pidän myös osa-aikaista tukiopetusta, yleensä koulupäivän aikana. Heikoimmille on tärkeintä se, et siellä on joku joka neuvo.”

[7] (B)

”Kokeissa on lähinnä monia tehtäviä ja niissä voi olla lisäohjeita. Että muistutetaan, mikä asia tässä nyt on [mitä kysytään].”

[8] (B)

”Joillekin oppilaille on lisäaika kokeessa. He [oppilaat] kertoivat, että ovat olleet englannin kokeessa erityisopettajan luona, jossa sai rauhassa tehdä. Se sitten heitä rauhoittaa, että... Kukaan ei kiirehdi.”

[9] (B)

”Mutta jos nyt on tällöinen oppilas, jota ei ole varsinaisesti diagnosoitu ja mä vaan olen huomannut, niin kyllä mä sitten katon, että jos se on kuitenkin siinä omalla akselillaan yrittänyt ja menestynyt, niin sitten vähän ehkä loivennan sitä pisteytystä. Mutta tietysti sitä ei voi kauheasti anteeksi antaa, varsinkin jos ei ole virallisesti diagnosoitu, koska se on taas epäreilua muille.”

[10] (E)

”Jos lukee sanan väärin, niin sen toki ääntääkin väärin.”

[11] (E)

”Kaksi konsonanttia on sanan alussa... ne tuntuisi olevan hankalia, esimerkiksi... frågade, niin aika moni sanoo et färgade.”

[12] (E)

”En usko, että lukihäiriö, et olisi se syy, jonka takia [ruotsin kieli] olisi jotenkin vastenmielistä. Joillekin se voi olla vastenmielistä, vaikka olisi kuinka helppoa kieltenluku.”

[13] (B)

”Koska sitten taas jos on niin sanottu hyvä oppilas, niin se on myös yleensä semmoisesta kodista, missä tuetaan koulua ja ollaan myönteisesti kieliin ja etenkin ruotsiin suhtautuvia. Mutta sitten taas on olemassa semmoisia pahis-lukihäiriöisiä,

jotka on ottaneet semmoisen pahis-linjan, että ei kiinnosta ja sitten on taas semmoisia kiltejä, puurtavia lukihäiriöisiä, jotka yrittää siinä omassa sarjassaan.”