

Dyslexi och andraspråksundervisning

**En enkätundersökning bland språklärare i Finland om deras
utbildning och upplevda kompetens gällande dyslexi**

Helsingfors universitet
Humanistiska fakulteten

Nordiska språk
Magisteravhandling

April 2021
Anni Westerberg

Handledare: Hanna Lehti-Eklund



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Humanistinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien maisteriohjelma	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Pohjoismaiset kielet, ruotsin opettajaksi opiskelevat			
Tekijä – Författare – Author Anni Westerberg			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Dyslexi och andraspråksundervisning. En enkätundersökning bland språklärare i Finland om deras utbildning och upplevda kompetens gällande dyslexi.			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2021	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 58 sivua + 7 liitesivua	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa kieltenopettajien kokemuksia lukivaikeuteen liittyen opetustyön näkökulmasta. Tarve tutkimukselle syntyi siltä pohjalta, että lukivaikeuden yleisyydestä huolimatta sitä käsiteltiin aineenopettajakoulutuksessa kokemuksi perusteella erittäin vähän ja todella pintapuolisesti. Aiempi tutkimus osoittaa, että lukivaikeuden taustalla on usein fonologisen tietoisuuden ja työmuistin heikkoutta, mikä luo omat haasteensa niin ensikielen kuin vieraiden kielten oppimiselle ja opiskelulle. Tässä tutkimuksessa selvitetään suomalaisten kieltenopettajien kokemuksia heidän koulutuksesta, resursseista ja kyvyistään huomioida lukivaikeutta päivittäisessä opetustyössä. Lisäksi selvitetään millaisia konkreettisia keinoja ja toimintatapoja kieltenopettajat ovat havainneet toimiviksi päivittäisessä opetustyössään ja lukivaikeuden kanssa kamppailevia oppilaita ja opiskelijoita kohdatessaan.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena ja materiaalin keräämiseen käytettiin verkkopohjaista kyselylomaketta. Vastauksia lomakkeeseen kertyi kuuden viikon aikana syystalvella 2020 yhteensä 128 kappaletta. Tilastoinnin ja saatujen tilastojen vertailun ohella käytettiin myös tekstianalyysin keinoja avointen vastausten tutkimisessa sekä kategorisoinnissa.</p> <p>Tutkimus osoitti, että suomalaiset kieltenopettajat ovat saaneet hyvin vähän tai ei lainkaan koulutusta lukivaikeuteen liittyen opettajankoulutuksensa aikana. Lisäksi vain noin puolet vastaajista ilmoittaa saaneensa jonkinlaista täydennyskoulutusta aiheesta. Täydennyskoulutuksen laajuus ja sisällöt kuitenkin vaihtelee paljolti. Yli puolet vastaajista myös kokee, ettei heillä ole riittävästi aikaa tai he eivät tiedä sopivista keinoista ja työtavoista, joita voisi hyödyntää päivittäisessä opetustyössä lukivaikeuden aiheuttamien haasteiden lievittämiseksi. Vastaajat olivat kuitenkin havainneet muun muassa eriyttämisen keinot, suullisen työskentelyn painottamisen sekä lisäajan antamisen varsin toimiviksi. Näiden lisäksi mainittiin myös erilaiset visuaalisesti kokonaisuuksia havainnollistavat ja tekstejä selkeyttävät menettelyt ja tukitoimet, olennaisimpien oppiainesten korostaminen sekä positiivisen ja kannustavan palautteen merkitys. Näitä opettajien hyväksi havaitsemia keinoja tukee myös aiempi kirjallisuus ja tutkimus aiheesta.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords Dyslexi, andraspråksinläring, språkundervisning, språklärare, utbildning, Lukivaikeus, vieraan kielen oppiminen, kieltenopetus, kieltenopettajat, koulutus,			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	3
1.2 Disposition	4
2 Språkinläring	5
2.1 Centrala begrepp	5
2.2 Förstaspråksinläring hos barn	6
2.2.1 Talutveckling (0–7 år)	7
2.2.2 Läs- och skrivutveckling	8
2.3 Andraspråksinläring	10
3 Dyslexi	12
3.1 Definition	12
3.2 Orsaker till dyslexi	13
3.3 Dyslexins inverkan på förstaspråksinläring	14
3.4 Dyslexins inverkan på andraspråksinläring i skolkontext	15
4 Ämneslärarutbildningen i Finland	19
5 Språkundervisning på olika skolnivåer	20
5.1 Allmänna utgångspunkter för språkundervisning i Finland	20
5.2 Stöd för lärandet	22
5.3 Dyslexibeaktande språkundervisning	24
6 Material och metod	29
6.1 Material	29
6.1.1 Materialinsamling och enkät	29
6.1.2 Informanter	32
6.2 Metod	35
6.2.1 Analysmetod	35
6.2.2 Forskningsetik	36

7 Resultat och analys	37
7.1 Språklärarnas utbildning i Finland gällande dyslexi	37
7.2 Språklärarnas upplevda kompetens och resurser för att beakta dyslexi	41
7.3 Beprövade dyslexibeaktande arbetsätt i andraspråksundervisning	44
8 Slutsatser och diskussion	50
8.1 Sammanfattning	50
8.2 Reliabilitet och validitet	52
8.3 Avslutning och utsikter för framtida undersökningar	53
Källförteckning	54
Bilaga 1 – Enkäten	

1 Inledning

Enligt statistiken Elever som omfattas av intensifierat stöd och särskilt stöd inom den grundläggande utbildningen (Vipunen) har det varit över en halv miljon elever i Finland som fått mer än bara allmänt stöd år 2019. Speciellt oroväckande i statistiken är att antalet elever som har fått intensifierat stöd ständigt har ökat under de senaste tio åren. Detta bekymrar mig som blivande språklärare. Språklärarytbildningen borde innehålla mycket information om inlärningssvårigheter, men enligt min egen erfarenhet innehåller de pedagogiska studierna för ämneslärare (60 sp) till exempel vid Helsingfors universitet väldigt lite specifik information om olika slags inlärningssvårigheter, för att inte tala om välbeprövade konkreta verktyg och rutiner som kan påverka mottagandet av undervisningen på ett positivt sätt.

Jag anser att lärarnas kunskap i detta område vore speciellt viktig, inte bara för att det överhuvudtaget finns åtskilliga inlärningssvårigheter och några av dem är därutöver rätt allmänna, utan också därför att det förekommer inklusion nuförtiden i finska skolor dvs. elever med sådana inlärningssvårigheter eller andra särskilda behov som har hittills gått i specialklass integreras i större grupper med andra elever. Till exempel har situationen enligt en artikel i Svenska YLE (Fredriksson 2019) fått mycket kritik. Orsaken till kritiken anses bero på att inklusion kräver bland annat mycket tid, fler lärare, mindre grupper och om den i några områden tas i bruk av fel orsaker, är lärare rädda för att bli ännu mer belastade. Enligt Nationella centret för utbildningsutvärderings rapport (Julin & Rumpu 2018, s. 185–186) är inklusion också en av de tre största nämnda orsakerna till olika problematiska situationer och störningar vid skolarbete. Dessutom bör man inte glömma att det redan står i lagen om grundläggande utbildning (628/1998), att alla elever har rätt att få ”tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår” (7 kap. §30). Därmed vore det viktigt också för en språklärare att kunna både förstå och stödja elever med olika inlärningssvårigheter redan genom sina undervisningsmetoder.

På grund av allt detta är min avsikt med den här avhandlingen att utreda finska språklärarnas situation och erfarenheter i förhållande till deras utbildning och dagliga arbete ur inlärningssvårigheternas synvinkel. Eftersom det finns åtskilliga inlärningssvårigheter, har jag bestämt mig att avgränsa mitt forskningsämne till en förhållandevis allmän svårighet och på grund av detta ligger fokuset i denna undersökning bara på dyslexi. Den är en rätt vanlig inlärningssvårighet i hela världen, men på grund av olika sätt att använda termen i olika

sammanhang är det svårt att jämföra procentuella tal till exempel mellan olika länder (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 73). Beroende på källa förekommer den enbart i Finland förmodligen hos ungefär fem procent av befolkningen dvs. en elev i varje tjugo elevers grupp är möjligtvis en dyslektiker (jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 73; Alen & Kultti-Lavikainen 2014, s. 67; Moilanen 2002, s. 11).

Dyslexi kan definieras som en, från neurobiologi härstammande, inlärningssvårighet, vilken orsakar svårigheter med noggrann och/eller flytande identifikation av ord samt svaga kunskaper i avstavning och avkodning (Lyon, Shaywitz & Shaywitz 2003, s. 2; International Dyslexia Association, u.å.). Närmare bestämt ligger problemet alltså på den neurologiskt förankrade funktionsnedsättningen i språkets fonologiska komponent och den förknippas ofta också med ett svagare arbetsminne dvs. korttidsminnet, vilket för sin del är en betydande del av människans läs- och skrivprocesser (jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 43–44; Moilanen 2002, s. 18–25). Dessutom kan det förekomma perceptuella svårigheter och problem med både grov- och finmotoriken (Moilanen 2020, s. 11), vilket kan leda till exempel till en svårläst handstil.

Speciellt svårt kan det vara för en dyslektiker att lära sig olika främmande språk och problem förekommer inom så gott som alla delområden av språket (Moilanen 2002, s. 18; jfr Holopainen & Savolainen 2006, s. 210; Sparks & Ganschow 1991, s. 3). Till exempel kan olika ord, som liknar varandra, lätt blandas ihop gällande såväl ortografi, som uttal och betydelse. Ytterligare kan det vara krångligt att förstå muntliga instruktioner på ett främmande språk, även om de artikuleras bra, eftersom det kan förekomma svårigheter i att urskilja olika ljud och ord så att talet låter grötigt i en dyslektikers öron. Dessutom kan dyslexi också ha en betydande skadeverkning på skrivandet eftersom minsta stavfel kan orsaka stora betydelsenyanser. (Moilanen 2002, s. 18–25.) Som följd av dyslexi kan de sekundära symtomen, speciellt i skolkontext, vara till exempel problem med socio-emotionell anpassning och beteende (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 22–23).

Följaktligen vore det enligt min mening viktigt att också språklärare känner till, förstår och kan ta i beaktande en sådan inlärningssvårighet som dyslexi i sin undervisning. Redan Huopalainen & Ruuttunen (1999, s. 80) har i sin magisteravhandling konstaterat att det borde fästas mer vikt vid specialpedagogiska aspekter och tillvägagångssätt inom språklärarytbildning i Finland.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att utreda verkligheten vid finska språklärarnas utbildning gällande dyslexi samt att ge en översikt över lärarnas erfarenheter av att undervisa och stödja dyslektiker i inläring av främmande språk. Forskningsfrågorna i denna undersökning är följande:

1. Hurdan utbildning har språklärare i Finland fått gällande dyslexi?
2. Hurdan kompetens och hurdana resurser anser språklärare att de har i fråga om dyslexi och andraspråksinläring?
3. Hurdana konkreta verktyg och rutiner har språklärare använt i sin undervisning med tanke på dyslektikernas speciella svårigheter?

Min hypotes är alltså att språklärare i Finland inte har fått tillräckligt med utbildning gällande dyslexi under sina lärarstudier, med undantag av de som ytterligare har skaffat sig behörighet som speciallärare. Enligt min uppfattning är det också möjligt att de som även har klasslärarbehörighet kan ha fått mer utbildning om dyslexi än de lärare som bara har språklärarbehörigheten. I idealfallet har några språklärare kanske fått någon slags fortbildning gällande dyslexi och andra inläringssvårigheter. Därutöver befarar jag att flertalet finska språklärare inte känner till några konkreta och beprövade arbetssätt för att möta och stödja dyslektiker inom språkundervisning.

Särskilt i det fallet att min hypotes visar sig vara sann vore det speciellt viktigt att olika slags inläringssvårigheter som till exempel dyslexi beaktades mer omfattande och på ett konkret sätt i den finska lärarutbildningen nationellt. Därtill vore det viktigt att ha större utbud av fortbildningskurser också till redan yrkesverksamma lärare. Också Høien & Lundberg (2013) har tidigare funderat på detta och konstaterar följande:

En viktig förutsättning ... är att skolans lärare har tillräckliga kunskaper om läs- och skrivsvårigheter. Därför blir det så viktigt att lärarstudenterna i sin grundutbildning både får undervisning och praktik i relation till detta tema. ... För de lärare som inte har fått den nödvändiga specialpedagogiska utbildningen i sin grundutbildning, måste myndigheterna skapa goda förhållanden för kunskapsuppdatering genom erbjudande om fortbildning. (Høien & Lundberg 2013, s. 221–222.)

1.2 Disposition

Den här avhandlingen består av tre olika delar. Först beskriver jag de teoretiska utgångspunkter (se kapitel 2) som gäller i den allmänna diskussionen om språkinläringen dvs. väsentliga begrepp inom disciplinen, barns språkliga utveckling och alla dess delområden gällande förstaspråket. Ytterligare ger jag en överblick över några framstående teorier om andraspråksinläring.

Likaså kommer jag att definiera begreppet *dyslexi* och förklara hur den som en förhållandevis allmän inläringssvårighet förekommer i olika sammanhang gällande språkinläring (se kapitel 3). Ytterligare redogör jag kort för den finska lärarutbildningen och dess innehåll (se kapitel 4). Dessutom beskriver jag några utgångspunkter i språkundervisningen (se kapitel 5) både allmänt och sedan mer specifikt gällande dyslexi.

I den andra delen beskrivs metodvalet, materialinsamlingen och det insamlade materialet (se kapitel 6). Först presenterar jag enkätundersökning som metod och redogör för hur denna undersökning har genomförts. Därefter redogör jag för statistik om informanterna. Ytterligare tar jag ställning till de forskningsetiska frågorna.

Den sista delen av avhandlingen består först och främst av resultatbeskrivning av min enkätundersökning samt analys av det insamlade materialet (kapitel 7). Ytterligare analyserar jag reliabiliteten och validiteten i min undersökning samt sammanfattar resultaten och funderar på framtida forskningsmöjligheter (se kapitel 9).

2 Språkinläring

Ett kännetecknande drag i vanlig neurologisk utveckling hos barn är att det varierar i stor utsträckning hur snabbt och i vilken ordning vissa kunskaper och/eller färdigheter nås (Haataja 2014, s. 21). Grunden för utvecklingens framskridande är sambandet mellan barnets individuella egenskaper och såväl fysisk som psykisk uppväxtmiljö. För att kunna förstå vad som är godartad och genomsnittlig normal utveckling och vad som kunde anses som en verklig avvikelse i barnets utveckling, måste man känna till hur barnets, genomsnittligt sett, normala utveckling framskrider och hurdan variation det kan förekomma i den. Till exempel är det önskvärt att förstå hur språkutvecklingen allmänt sett fungerar innan man tar reda på vad dyslexi som inlärningssvårighet är och hur den påverkar språkinläringen och livet (se kapitel 3). Av den anledningen redogör jag först i det här kapitlet för vilka begrepp jag använder i avhandlingen samt hur barn vanligen lär sig sitt förstaspråk dvs. modersmålet. Ytterligare presenterar jag några väsentliga teorier gällande andraspråksinläring.

2.1 Centrala begrepp

Olika *språk* kan anses vara system på vilka all kommunikativ informationsförmedling mellan individer i ett samhälle baserar sig. Ytterligare har språket en viktig roll i människans tänkande. (Jfr Pietilä & Lintunen 2014, s. 20; Utbildningsstyrelse 2014; s. 128; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 5–6, 18.) Med hjälp av språk och begrepp kan en människa uppfatta sin omvärld samt behandla sina känslor och åsikter (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 5–6, 18). Språket kan också granskas på olika nivåer som till exempel fonologi, morfologi, syntax, semantik och pragmatik (Pietilä & Lintunen 2014, s. 20; jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 11–14).

Språkkunskaper kan anses som ett mål för att lära sig ett språksystem (Pietilä & Lintunen 2014, s. 20). Enligt de gällande *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter GLGU) består språkkunskaper ”av kompetens i modersmålen, i andra språk och i olika dialektala varianter, på olika nivåer” (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 125). Begreppet språkkunskaper kan granskas ur åtskilliga synvinklar, men det enklaste och mest typiska sättet är troligen att indela det i produktiva och receptiva kunskaper (jfr Pietilä & Lintunen 2014, s. 22).

Modersmål är en vardaglig och allmänt välförstådd term, med vilken man oftast menar det språk som barnet i första hand har tillägnat sig från sin uppväxtmiljö och sina fostrare. Eftersom termen nuförtiden kan anses vara problematisk ur åtskilliga perspektiv, har jag i denna avhandling valt att använda termen *förstaspråk* i stället. Naturligtvis kan ett barn också ha mer än ett förstaspråk som hen har lärt sig simultant, men på grund av den begränsade längden av denna avhandling har jag bestämt mig att utelämna två- och flerspråkighet som en aspekt i den här avhandlingen. (Jfr Pietilä & Lintunen 2014, s. 15.)

När diskussionen gäller något annat än en människas förstaspråk och när frågan specifikt gäller de språk som man har lärt sig tydligt efter förstaspråket, bli det knepigare med termer. Enligt Sigurd och Håkansson (2007, s. 150) är det alltid fråga om andraspråk när språket är sådant som barnet lär sig tydligt efter förstaspråksutvecklingen. Beroende på källa används oftast begreppet *andraspråk* (eng. second language) eller *främmande språk* (eng. foreign language). Om man vill särskilja de två begreppen på något sätt, brukar man tala om andraspråk när det är fråga om ett sådant språk som man har lärt sig efter första språket och som används mycket i individens livsmiljö, medan begreppet främmande språk används mer om ett sådant språk som inte förekommer i den närmaste livsmiljön (Pietilä & Lintunen 2014, s. 13–15; Axelsson 2003, s. 127). Om man vill betona den kronologiska ordningen av de inlärd språken, så att varje inlärt språk alltid påverkar det följande, kan man också använda termerna L1 (eng. first language), L2 (eng. second language) och tredje L3 (eng. third language). I denna avhandling har jag valt att använda termen andraspråk på samma sätt som Sigurd och Håkansson (2007) men ställvis använder jag också begreppet främmande språk som synonym till andraspråk beroende på vilken källa som jag hänvisar till.

2.2 Förstaspråksinlärning hos barn

Språklig utveckling är en viktig del av barns naturliga och helhetsutveckling (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 5–6) och de språkliga kunskaperna utvecklas simultant med kognitiva kunskaper (Korpilahti, Arikka, Wallden 2014, s. 46; jfr Arnqvist 1993, s. 38). Tillsammans lägger de grunden till kommunikering av tankar och känslor, till andra sociala kunskaper samt till all planmässig verksamhet (Korpilahti m.fl. 2014, s. 46; Arnqvist 1993, s. 10). Enligt Ahvenainen & Holopainen (2012, s. 6) är både talat och skrivet språk de viktigaste delområdena i eller uttrycksformerna för språket. Således klarlägger jag i det här delkapitlet

hur barn vanligen lär sig sitt förstaspråk och redogör skilt både för talutveckling och läs- och skrivutveckling.

2.2.1 Talutveckling (0–7 år)

Nuvarande uppfattning är att så kallade tidiga hörsel­fö­r­nim­mel­ser i innerörat kan hjälpa till att skapa en tonotopisk karta redan på ett ofött barns hjärnbark (Pihko & Vanhatalo 2014, s. 18). Under den tredje trimestern av graviditeten börjar det ofödda barnet också tillägna sig förstaspråket genom att hans hörselsystem reagerar på olika ljud utanför livmodern (Korpilahti m.fl. 2014, s. 46). Således kan det konstateras att hörselsinnet har en viktig roll vad gäller barnets språkinläring (jfr Korpilahti m.fl. 2014, s. 48).

Ett nyfött barn kan lägga märke till väldigt små skillnader i omgivningens olika språkljud, men senast vid sex månaders åldern börjar hörselsystemet främja de drag som är mest kännetecknande för förstaspråket dvs. det mest dominanta språket i hans uppväxtmiljö (Korpilahti m.fl. 2014, s. 46–47; jfr Håkansson 2014, s. 27–28; Sigurd & Håkansson 2007, s. 142). Samtidigt börjar barnets jollrande likna förstaspråkets olika ljud. Oftast säger ett barn sina första ord vid ett års åldern (se också Arnqvist 1993, s. 41). En tvååring för sin del kan producera ungefär 30–50 betydelsefulla ord och på detta följer vanligen en intensiv fas av språklig utveckling (se också Strömquist 2003, s. 62). Barnet börjar förstå att saker och ting har egna namn dvs. symbolfunktionen utvecklas.

Ett treårigt barn har utvidgats sitt ordförråd till 300–500 ord, som innehåller mest substantiv och verb, och kan redan producera satser med flera ord och även få dem grammatikaliskt korrekta. Ungefär i det här skedet borde också obekanta lätt kunna förstå barnets tal. Senast vid fem års ålder förekommer en fas av artikulationens finslipning dvs. svårigheter i uttalet av vissa ljud börjar försvinna. Meningarna börjar också bli allt mer grammatikaliskt korrekta. Barnet förstår också mer komplexa instruktioner, kan berätta längre historier och kan ställa mer komplexa frågor. Största delen av sexåriga barn kan artikulera /r/-ljudet ordentligt dvs. svårigheter med vissa ljud eller svårtolkat tal förekommer bara hos 3–4 % av dem. (Korpilahti m.fl. 2014, s. 46–50.)

Enligt den nuvarande uppfattningen finns det en möjlighet att genomet påverkar barnets språkliga utveckling antingen genom olika gener i olika faser eller genom samma gener, vars funktioner förändras under utvecklingen. Eftersom uppväxtmiljön har stor betydelse för

småbarns kunskaper gällande ordförrådet, är det gener som skapar grunden för barnens kunskaper i att komma ihåg och använda nya ord. Genomet har större betydelse för barnets språkliga utveckling när det gäller till exempel störningar eller svårigheter, speciellt i artikulation eller med fonologiska korttidsminnet, som kan förekomma redan i tidiga barndomen. (Korpilahti m.fl. 2014, s. 47–48.)

Sammanfattningsvis är det både arvsanlag och uppväxtmiljön som kan anses aktivera och styra den språkliga utvecklingen i tidig barndom. En viktig aspekt är också hur ett barn själv kan uppfatta språkliga element utgående från verksamhet som till exempel lek och vardagssysslor. Dock är det värt att komma ihåg att det varierar väldigt mycket i vilken takt barns språkliga kunskaper utvecklas. Man behöver inte vara bekymrad över detta förrän utvecklingen börjar bli försenad tillsammans med övriga omständigheter, som till exempel svagare ögonkontakt, svårigheter i hörförståelsen eller om det förekommer hörselnedsättningar, utvecklingsstörningar eller inlärningssvårigheter i släkten. (Korpilahti m.fl. 2014, s. 46–47.)

2.2.2 Läs- och skrivutveckling

Det är vanligt med stor variation när barn lär sig läsa. Enligt Ahvenainen och Holopainen (2012, s. 14) lägger kunskaper i talat språk grunden till förmågan att lära sig att läsa och skriva, och den kognitiva basen för båda områden är densamma. Det kräver väldigt många olika kunskaper att ett barn lär sig läsa och fonologiskt medvetande har en speciellt viktig roll i det (jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 16–17; Takala 2006a, s. 14). Andra förutsättningar för barns läs- och skrivutveckling är till exempel hens förmåga att koncentrera sig och lyssna samt hens självkänsla (Takala 2006a, s. 14).

När ett barn börjar ”läsa” dvs. känna igen logografiskt till exempel ordet *mjök* på sidan av mjölkburken kallas detta för preläsandet eller situationsläsandet beroende på källa (jfr Liberg 2007, s. 30; Liberg 2003, s. 229; se också Takala 2006, s. 21–22). Med hjälp av vuxna lär barn sig att känna igen till exempel vilka bokstäver som hör till ens eget namn (Håkansson 2014, s. 121). Så kallat preskrivande eller logografiskt skrivande kan vara till exempel att barnet försöker kopiera någon skylt hen antingen kommer ihåg eller ser precis framför sig (Liberg 2003, s. 229–230).

”Ord som är betydelsefulla för dem lär de sig ofta snabbt att läsa och skriva i en mängd olika sammanhang. De har därmed lärt sig att läsa och skriva de orden som logografiska helheter. De allra första ord de på så sätt kan helordsläsa och helordsskriva är mycket oftast det egna namnet och namn på andra personer och djur som står dem nära. Många barn går sedan vidare och ”knäcker koden” och lär sig använda ljudning för att både läsa av och skriva.” (Liberg 2007, s. 30.)

Lite förenklat kan den egentliga läsningen som en kunskap anses bestå av två saker: avkodning och förståelse (Høien & Lundberg 2013, s. 14; Arnqvist 1993, s. 92; jfr Hoover & Gough 1999 i Takala 2006a, s. 19). Avkodningen kan ske på två olika sätt fonologisk och ortografisk (Takala 2006a, s. 19–20; Moilanen 2002, s. 95–96). När ett barn ska lära sig läsa, börjar processen med att hen ska känna igen olika bokstäver samt uppfatta hur de låter. Med andra ord behöver ett barn förstå sambandet mellan bokstäver och ljud. Till en början kan det gå väldigt långsamt för ett barn att koppla ihop bokstäver och ljud till olika stavelser och sen till olika ord dvs. att lära sig avkoda skriftspråket (ljudning, bokstavering, stavelseläsning). Detta sätt kallas för fonologiskt läsande och även en vuxen utan några inlärningssvårigheter använder det då och då till exempel när hen stöter på ett nytt och/eller längre ord, som hen inte direkt känner till. (Takala 2006a, s. 19–20; Moilanen 2002, s. 95–96.)

När ett barn har lärt sig läsa vissa ord, känner hen igen dem som helheter eller bilder. Detta sätt kallas för ortografiskt läsande (Takala 2006a, s. 19–20; Arnqvist 1993, s. 94). Avkodningen blir alltid mer flytande dvs. automatiskt och icke-resurskrävande (Høien & Lundberg 2013, s. 14; Takala 2006a, s. 26). Eftersom läsandet blir mycket snabbare leder det till att det blir mer resurser för att förstå och tolka det man läser. För att kunna förstå det man läser behöver man korttidsminnet för att komma ihåg innehållet av en mening när man hunnit läsa den till slut. Långtidsminnet behöver man då att kunna dra slutsatser och tolka (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 14; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 44).

Såväl i läsandet som i skrivandet lär barnet sig först att känna igen de olika bokstäverna. I skrivande måste barnet ändå lära sig att finmotoriskt producera bokstäverna med pennan i handen (jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 33). I princip krävs det inte någon kunskap i läsandet och läsförståelse för att kopiera text. Att klara sig i diktamen däremot kräver till exempel förmågan att urskilja de ljud som tillhör orden för att kunna analysera dem i arbetsminnet. Efter detta måste de akustiska gestalterna avkodas från minnet till pappret genom att använda ett passligt teckensystem. Skrivandet kan vara en väldigt fordrande och

kreativ kognitiv process. Till exempel olika slags tankeprocesser, kunskaper, erfarenheter och motivation är viktiga förutsättningar för att kunna skriva bland annat en essä. (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 33–34.)

2.3 Andraspråksinläring

Ett synsätt till inläring är att det är människornas sätt att stilla sin nyfikenhet på sin omvärld (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). En annan och mer omfattande uppfattning är att inläringen består av sådana ändringar av människans kunskaper och förmåga, som är av väldigt bestående kvalitativ, och som baserar sig på människans egna erfarenheter (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 18). Också de gällande *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* tar ställning till temat och beskriver inläringens natur i skolkontext på ett följande sätt:

”I takt med att eleverna lär sig formar de sin identitet, människosyn, världsbild och världsåskådning samt sin plats i världen. Samtidigt skapar eleverna en relation till sig själva, andra människor, samhället, naturen och olika kulturer.”
Utbildningsstyrelsen 2014, s. 14.)

Per definition betyder andraspråksinläring att lära sig ytterligare ett språk tydligt efter förstaspråksutvecklingen (Sigurd & Håkansson 2007, s. 150; Axelsson 2003, s. 127). I princip kan inläringen av andraspråk anses följa samma regler eller mönster som förstaspråksinläring (Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 41–42). Det som orsakar skillnader mellan elever är att individer lär sig i olika takt samt når olika kunskapsnivåer i jämförelse med varandra. Individuella skillnader som kan påverka språkinläring är till exempel språklig begåvning, motivation, personlighet, ålder och inlärningsstrategier. (Pietilä 2014, s. 45; jfr Abrahamsson & Hyltenstam 2003, s. 41–49.) Ytterligare inverkar den individuella förmågan dvs. inlärningsförmågan också inläringen av nya kunskaper (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 35). Skillnaderna mellan individernas utgångspunkter anses till stor del bero på den naturliga utvecklingen och genomt, mängden och kvaliteten av övning samt de individuella erfarenheter som har skapats i växelverkan med den omgivande världen (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 35).

Enligt Pienemann (refererad i Sigurd & Håkansson 2007, s. 151–153) och hans processbarhetsteori tillägnas nya språk och dess strukturer i fem olika faser. Ytterligare anser han att de olika faserna eller nivåerna bara kan nås när en språkinlärare är mentalt färdig att

klara av dem samt att de strukturer som tillhör en lägre nivå måste automatiseras innan en högre nivå kan nås. Följande beskrivning av de fem olika faserna är ur svenska språkets synvinkel: den första fasen i processbarhetsteorin är att inläraren lär sig olika ord i det nya språket som fasta enheter. Den andra fasen innebär ordklasser och böjningar (som t.ex. substantiv och bestämdhet) av olika ord. I den tredje fasen tillägnar sig språkinläraren fraser och kongruensen så länge ordföljden är rak. När en språkinlärare har nått den fjärde fasen förstår hen användningen av omvänd ordföljd i huvudsatser samt kongruensen över frasgränserna. Enligt Håkansson (2014, s. 99) har det även konstaterats att när barn lär sig ett andraspråk som t.ex. engelska, svenska eller tyska, är det vanligt att elever i början av språkstudierna hellre placerar negationen före verbet (jfr faser 1–4 i processbarhetsteorin). En annan rätt vanlig svårighet när svenska studeras som andraspråk är till exempel ”inversion av subjekt och verb efter ett inledande adverb” (Håkansson 2014, s. 95). Den femte och sista fasen av processbarhetsteori innebär operering med hela meningar dvs. både huvudsatser och bisatser. Processbarhetsteorin har också testats och tillämpats på olika språk som till exempel arabiska, engelska och italienska.

Krashen (refererad i Sigurd & Håkansson 2007, s. 153–154) urskiljer begreppen *tillägnet* (eng. *acquisition*) och *inläringen* (eng. *learning*) från varandra. Han tror att en språkinlärare kan lära sig grammatiska strukturer utan någon formell undervisning om det finns möjlighet till sådan input som är anpassat till hens nivå. Språklärare brukar till exempel i början tala på ett förenklat sätt till nybörjare och sedan komplicerar det i takt med elevernas utveckling.

I allmänhet kan konstateras att teoriutvecklingen gällande andraspråksinläring och -undervisning har varit betydande (Sigurd & Håkansson 2007, s. 154). Vi har kommit långt från åtskilliga behavioristiska drillövningar där största vikten ha varit på språkets olika strukturer. Nuförtiden betonar också läroplaner (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 348; Utbildningsstyrelsen 2019, s. 178) individens kunskaper i interaktion, kommunikation och informationssökande i ett mångkulturellt samhälle (jfr också Sigurd & Håkansson 2007, s. 154). Jag beskriver språkundervisning och dess allmänna utgångspunkter i Finland närmare i kapitel 5.1 i den här avhandlingen.

3 Dyslexi

I detta kapitel presenterar jag först olika definitioner av begreppet dyslexi och redogör för hur jag själv har valt att använda begreppet i den här avhandlingen. Som bakgrundsinformation beskriver jag också vilka faktorer som orsakar dyslexi. Dessutom beskriver jag hur dyslexi påverkar språkinläring ur både första- och andraspråksinläringens synvinkel.

3.1 Definition

Termen dyslexi kan definieras och användas på många olika sätt i särskilda sammanhang, för att inte tala om hur det översätts till olika språk eller hurdana synonymer som används (jfr Paananen 2006, s. 47–48). Till exempel har dyslexi enligt Høien & Lundberg (2013, s. 11) och Kere & Finer (2008, s. 27) kallats bland annat för ordblindhet eller för specifika läs- och skrivsvårigheter. Däremot på finska används ofta termen lässvårigheter (fi *lukivaikeus*) eller lässtörning (*lukihäiriö*) även om man med det syftar på både läs- och skrivsvårigheter (Alen & Kultti-Lavikainen 2014, s. 67; Moilanen 2002, s. 11).

Det är också värt att komma ihåg hur läs- och skrivsvårigheter inte alltid förekommer samtidigt och då vore det bäst att använda termer som dyslexi (svårigheter i läsning) och dysgrafi (svårigheter i skrivning) separat (Alen & Kultti-Lavikainen 2014, s. 67). Världshälsoorganisationen (World Health Organization 2020) definierar dyslexi i ICD-11 som betydande och bestående lässvårigheter och dysgrafi som betydande och bestående skrivsvårigheter. Båda beskrivs så att de inte härstammar från några av följande orsaker: någon neurologisk eller kognitiv utvecklingsstörning, hörsel- eller synskada, bristfälliga utbildningsmöjligheter, bristfälliga kunskaper i undervisningsspråket eller psykosociala motgångar. Enligt Moilanen (2002, s. 11) kan läs- och skrivsvårigheter som begrepp vara också lite vilseledande precis för att bakom dessa svårigheter ligger först och främst problem med funktioner av hjärnans auditiva kanal.

Enligt International Dyslexia Association (u.å.) kan dyslexi anses vara en inlärningsvårighet, som härstammar från neurobiologi och orsakar svårigheter med noggrann och/eller flytande identifikation av ord samt svaga kunskaper i avstavning och avkodning (se även Lyon m.fl. 2003, s. 2). Även om det finns mest undersökning om barn som har dyslexi, är det inte bara barn som lider av den utan också vuxna eftersom dyslexi är ett livslångt problem (Hayiou-Thomas, Carroll & Snowling 2018, s. 784; Ahvenainen & Holopainen 2012; s. 72).

Dessutom har den inte en enstaka universal uppenbarelseform och det varierar individuellt hurdana samt hur stora problem den orsakar.

Eftersom termen dyslexi är mer känd och används i större utsträckning (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 11; Moilanen 2002, s. 11), har jag valt att använda den också i den här avhandlingen. För tydlighetens skull använder jag i denna avhandling också ordet *dyslektiker*, när det är fråga om en person, ett barn eller en elev som lider av dyslexi.

3.2 Orsaker till dyslexi

Dyslexi anses vara ett starkt ärftligt anlag (Alen & Kultti-Lavikainen 2014, s. 67; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 35–36; Moilanen 2002, s. 12). Enligt Kere & Finer (2008, s. 32) har tvillingstudier bevisat att ungefär i hälften av fallen är det precis gener som kan förklara dyslexi. Bakom detta påstående står också Hayiou-Thomas m.fl. (2018, s. 797), enligt vilka dyslexi förekommer ungefär i 29–66 procent av sådana familjer som är ärftligt belastade i fråga om dyslexi. Också enligt Korpilahti m.fl. (2014, s. 48) har genomet en större inverkan på förekomsten av språkliga utvecklingsstörningar än vad gäller den normala språkutvecklingen (jfr kapitel 2.2.1) eller även språkligt begåvade barns utveckling. Det finns emellertid inte någon viss gen som orsakar dyslexi, utan snarare flera olika gener som har visats ha ett samband med dyslexi (Kere & Finer 2008, s. 32; jfr Hayiou-Thomas m.fl. 2018, s. 798–799; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 36). Dessutom kan orsaken ibland misstänkas vara någon lindrig lesion på fosterutvecklingen antingen före, efter eller under förlossningen (Moilanen 2002, s. 12).

Det är vanligt att aktiveringen och dess tröghet i hjärnhalvor varierar hos dyslektiker jämfört med andra människor och variationen kommer fram speciellt vid bearbetningen av visuell och auditiv information (Moilanen 2002, s. 12). Det är också möjligt att arbetsfördelningen inom hjärnhalvorna hos dyslektiker är omorganiserad dvs. det som vanligen processas till exempel på vänstra hjärnhalvan (det verbala), processas på högra hjärnhalvan (det icke-språkliga, holistiska, intuitiva) eller tvärtom (Moilanen 2002, s. 12).

Sammanfattningsvis kan man konstatera att dyslexi alltså inte har något att göra med intelligens. Redan äldre undersökningar har visat detta (se t.ex. Bachman 1983). I följande delkapitel koncentrerar jag mig på dyslexins inverkan på förstaspråksinläring, eftersom den har en större betydelse för andraspråksinläring ur språklärarnas synvinkel.

3.3 Dyslexins inverkan på förstaspråksinlärning

Utvecklingen av dyslexi är individuell dvs. det finns åtskilliga möjligheter hur den syns och påverkar enskilda individers liv. Generellt sett är det alltid fråga om en liten och kognitiv svårighet som till exempel tröghet i avkodningen som påverkar många andra kunskaper som till exempel läsandet, skrivandet och räknandet (Alen & Kultti-Lavikainen 2014, s. 67). Problemet bakom många läs- och skrivsvårigheter anges ligga just på avkodningen (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 74; Arnqvist 1993, s. 92). Dyslektiker har alltså problem med den fonologiska processeringen dvs. med sitt ljudsystem som borde urskilja särskilda ljud från andra så kallade distinkta kännetecken dvs. fonem. Detta inverkar på hur auditiv stimulus tas emot och tolkas samt hur det kodas och placeras i vissa språks ljudsystem. (Jfr Høien & Lundberg 2013, s. 17; Moilanen 2002, s. 13.)

Det har undersökts att ifall bokstäver och ljud i ett visst språk motsvarar varandra i rätt låg grad, blir det alltid svårare för en dyslektiker att avkoda texter (jfr Goswami 2002, s. 145, 149; Hayiou-Thomas m.fl. 2018, s. 787; Moilanen 2002, s. 16). Om det inte är möjligt att avkoda ord en bokstav åt gången, måste de granskas som helheter. Efter att man har kunnat koppla ihop bokstäver och ljud behöver man ett uttal som borde hittas i minnet. Den knepigare fasen för en dyslektiker är att komma ihåg uttalet dvs. hålla det i korttidsminnet medan man försöker hitta en betydelse för det. (Moilanen 2002, s. 14.) Vanligen har dyslektiker ändå mest svårigheter med automatiserat igenkännande av olika ord dvs. den ortografiska läsförmågan är bristfällig. Detta betyder alltså att läsandet är långsamt eftersom en dyslektiker inte uppfattar olika ord som helheter eller som bilder. (Moilanen 2002, s. 14–15.)

Enligt Alen & Kultti-Lavikainen (2014, s. 67) är det inte så svårt t.ex. för finska barn att lära sig läsa, men tröghet i läsning kan oftast orsaka problem, för att även om sambandet mellan bokstav och ljud är rätt klart i det finska språket, kan orden vara väldigt långa och de böjs mångsidigt. Ytterligare är det möjligt att med dyslektikers ögon kan bokstäverna verka röra sig längre bort från varandra, tryckas ihop, byta platser eller även dansa framför ögonen. Det samma gäller inte bara bokstäver utan också rader. (Moilanen 2002, s. 15.) Så det är inte konstigt att det kan kännas nästan omöjligt att läsa utan lämpliga hjälpmedel. Dessutom orsakar allt detta tillsammans med det svaga arbetsminnet (dvs. läs- och skrivminnet) olika slags svårigheter med läsförståelsen (Moilanen 2002, s. 15).

Som sagts i kapitel 2.2.2 kan det förenklat anses att läsningen består av två delar: avkodning och förståelse (Høien & Lundberg 2013, s. 14). Om avkodningen av texter är mödosamt för en dyslektiker kan det förekomma så kallade sekundära svårigheter i förståelsen på grund av den långsamma avkodningsprocessen (Høien & Lundberg 2013, s. 15). Om avkodningsfasen inte är tillräckligt automatiserad, blir det lätt mycket gissning och felsägning samt färre resurser för förståelsefasen (Høien & Lundberg 2013, s. 17). Eftersom läsningen kräver så stor resursinsats från en dyslektiker kan det lätt leda till att läsning upplevs som en obehaglig verksamhet. Detta ökar viljan att överge lästräningen, även om det vore viktigt för en dyslektiker att ihärdigt träna det för att uppnå automatiserad ordavkodning. (Høien & Lundberg 2013, s. 16.)

Dessutom är det inte bara läsning och läsförståelse som dyslexi påverkar. Det är också möjligt att en dyslektiker uttalar ord på något sätt konstigt eller fel. I några fall kan hela talet bli lite otydligt (Kere & Finer 2008, s. 26). Vad gäller skrivandet är det typiskt för en dyslektiker att de ”kastar om och tappar bokstäver och siffror” eller ”förväxlar vissa bokstäver med varandra” (Kere & Finer 2008, s. 29). Dyslektiker kan ytterligare lätt förväxla vänster och höger med varandra. Dessutom kan det förekomma perceptuella svårigheter och problem med både grov- och finmotoriken (Moilanen 2020, s. 11), vilket kan leda till exempel till en svårläst handstil.

3.4 Dyslexins inverkan på andraspråksinläring i skolkontext

Även om eleven har nått flytande kunskaper i modersmålet, kan det förekomma svårigheter när främmande språk studeras (jfr Salokangas 2012, s. 36–37; Moilanen 2002, s. 16). På grund av dyslexi kan en elev ha varierande svårigheter med att urskilja enskilda ljud i främmande språk till följd av den bristfälliga fonologiska processningen. Detta orsakar att vissa distinkta kännetecken som till exempel palataliseringen eller olikheterna i sibilanter i ett främmande språk kan förbigås av en dyslektiker. Ytterligare lägger en dyslektiker inte alltid märke till ljud som uttalas relativt svagt som till exempel th-ljud i de engelska orden *think* och *the*. (Moilanen 2002, s. 13.) Dessutom kan de prosodiska dragen av ett visst främmande språk vara svåra att tolka för en dyslektiker (Moilanen 2002, s. 19). En elev med dyslexi kan möta problem också i muntlig producering av ett främmande språk. Detta beror just på det att hen eventuellt inte kan urskilja olika ljud i ett främmande språk eller har problem med att uppfatta alla de prosodiska drag som är typiska för det. (Moilanen 2002, s. 18.)

Eftersom en dyslektiker har en bristfällig förmåga att bearbeta språket fonologiskt kan det orsaka inte bara svårigheter i avkodningen, utan också funktionsproblem i den auditiva kanalen (Moilanen 2002, s. 14). Detta betyder till exempel att sådana ljud som människan kanske vanligen förbigår, till exempel ventilationssystemets sus, stör en elev som har dyslexi och kan orsaka till exempel koncentrationssvårigheter för hen. Dessutom kan det hända att instruktioner eller information som bara ges muntligt inte alls eller bara delvis registreras i dyslektikerns öron, speciellt om bearbetningen av den auditiva stimulus i hjärnan är relativt långsamt (jfr också Kere & Finer 2008, s. 36). Ytterligare är det möjligt att en dyslektiker ibland upplever att talet på ett främmande språk låter grötigt, när hen inte kan urskilja eller förstå enstaka ord i helheten. (Moilanen 2002, s. 14.)

Ett svagare arbetsminne gör det mödosamt att återkalla eller lägga olika ord och fraser på minnet. Ytterligare blandas likartiga ord antingen ortografiskt, uttalsvis eller betydelsevis. (Moilanen 2002, s. 18.) Till följd av både långsamt läsande och det svagt arbetsminne förekommer det lätt svårigheter med läsförståelse (Moilanen 2002, s. 15). Det kan vara jobbigt att komma ihåg innehållet speciellt i långa meningar (Moilanen 2002, s. 20). Ytterligare är det inte ovanligt att en dyslektiker har svårigheter med att komma ihåg till exempel längre anvisningar och instruktioner eller sidnummer, även om de någon gång står i skrift framför hen, speciellt om de är återgivna krångligt. Detta kan också bero både på det svagare arbetsminnet och på ett större informationsflöde (jfr Kere & Finer 2008, s. 36; Moilanen 2002, s. 15).

Intressant är ändå att dyslexi inte nödvändigtvis påverkar all inläring av olika språk. Det är möjligt att det gör bara ett visst språk besvärligare att studera. Till exempel sådana språk som inte har en väldig stor bokstav-ljud motsvarighet är mer sannolika att vålla en dyslektiker huvudbry. (Jfr Hayiou-Thomas m.fl. 2018, s. 787; Moilanen 2002, s. 16.) Enligt Hayiou-Thomas m.fl. (2018, s. 787) är det till exempel undersökt att barn med dyslexi läser på sitt förstaspråk mer noggrant, än långsamt, om språkets ortografi är transparent dvs. om bokstav-ljud motsvarigheten är högre som till exempel i finska, grekiska eller tyska. Däremot tar det längre att lära sig engelska som förstaspråk, i vilket diskrepansen är större jämfört med andra europeiska språk. Oftast tycker dyslektiker inte heller om att läsa högt speciellt på ett främmande språk (Moilanen 2002, s. 18; jfr Takala 2006b, s. 69). Detta är helt förståeligt

speciellt i det fallet att bokstäver och/eller rader rör sig före en dyslektikers ögon, för att inte tala om sådana språk, i vilket är ortografin inte så transparent.

Olika slags små ord som konjunktioner, partiklar, prepositioner osv. kan orsaka huvudbry för en dyslektiker när hen läser på ett främmande språk och det egentliga innehållet i en mening kan bli oklart för en dyslektiker på grund av alla underliga småord (Moilanen 2002, s. 20). Samma gäller till exempel mer konstiga satsbyggnader, som satsmotsvarigheter i finska språket för svenskspråkiga elever eller speciella ordföljder som svenskans bisatser för finskspråkiga elever (jfr Moilanen 2002 s. 20). En dyslektiker kan även ha svårigheter med att begripa sig på till exempel grammatikens säregna begrepp och termer av främmande ursprung (Moilanen 2002, s. 13).

Det finns också studier om att en dyslektiker kan ha svårigheter med att uppfatta utrymmet, riktningar eller lägesbestämning av ett objekt, vilket kan orsaka problem till exempel med prepositioner och andra deiktiska förhållanden i främmande språk (Moilanen 2002, s. 15). Därutöver kan det vara mödosamt att upptäcka lagbundenheter samt skapa regler, för att inte tala om verbalisering (muntligt eller skriftligt) av sådana tankar (Moilanen 2002, s. 16). Dessutom kan en dyslektiker ha svårigheter till exempel med att räkna upp månader, nämna ordklasser, satsdelar eller kasusformer samt att komma ihåg mer abstrakta minnesregler (Moilanen 2002, s. 16).

Förmodligen syns dyslexi tydligast när en elev producerar ett främmande språk skriftligt. Till exempel bokstäver som *b*, *d*, *q/g* och *p* kan lätt förväxlas, delar av bokstäver som till exempel prickarna över *i*, *ä* och *ö* eller strecket i *t* kan fattas/saknas (Moilanen 2002, s. 21, jfr Høien & Lundberg 2013, s. 226; Takala 2006b, s. 65). Det kan också förekomma svårigheter att urskilja stämnda och ostämnda plosiver p-b, d-t och k-g från varandra (Høien & Lundberg 2013, s. 227). Det mest kännetecknande skrivfelet hos en dyslektiker är eventuellt svårigheter med geminata (Takala 2006a, s. 20; jfr Moilanen 2002, s. 21–23). Oftast skriver en dyslektiker till exempel på finska *kuka* (*kukka*), på engelska *puding* (*pudding*) och på svenska *dubel* (*dubbel*). Likaså är det svårt att uppfatta vilka ord som särskrivs och vilka som sammanskrivs (Moilanen 2002, s. 23). Ytterligare är möjligt att en dyslektiker skriver ett ord så som det låter, vilket orsakar mest problem med sådana främmande språk i vilka ortografi och uttalet i väldigt låg grad motsvarar varandra (jfr Moilanen 2002, s. 21–23).

Svårigheter att uppfatta grammatiska strukturer inverkar också på satsnivå. Enligt Moilanen (2002, s. 23) är det möjligt att ordföljden blir helt slumpmässig, det finns talrika fel med böjningsformer, prepositioner och/eller andra små ord som konjunktioner, artiklar och pronomen. Det kan också synas i texter hur eleven har kommit av sig när hen har skrivit den. Eleven kan uppleva skrivandet som ganska mödosamt speciellt om hen krävs att använda skrivstil eller det språk som studeras har främmande bokstäver. Om eleven är van vid till exempel den svenska varianten av det latinska alfabetet, kan det bli ganska tungt att lära sig till exempel grekiska, ryska eller kinesiska eller till och med isländska, som är bara en variant av latinska alfabet med sådana bokstäver som *æ*, *ð* och *þ*. (Moilanen 2002, s. 23–25.)

Även om de primära problemen är anknutna till svagheter i det fonologiska systemet kan de sekundära symtomen vara till exempel problem med socio-emotionell anpassning och beteende som följd av dyslexi (Høien & Lundberg 2013, s. 22–23). Det finns till exempel ett samband mellan dyslexi och koncentrationssvårigheter, bristande uthållighet samt hyperaktivitet. Enligt Korpilahti m.fl. (2014, s. 48) anknyts vissa koncentrationssvårigheter till särskilda språkliga svårigheter, vilket kan leda till rastlöshet och brist på styrning av verksamhet. Ytterligare kan det lätt förekomma skräckkänslor eller svagare självkänsla på grund av negativa erfarenheter av tidigare inläringssituationer. (Jfr Carawan, Nalavany, & Jenkins 2016; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 3, 77; McNulty 2003; Moilanen 2002, s.11.)

4 Ämneslärarutbildningen i Finland

Enligt *förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet* (986/1998) är en ämneslärare i Finland behörig att undervisa ett ämne i grundskolan om hen ”1) har avlagt högre högskoleexamen, 2) i varje ämne som undervisas har slutfört minst 60 studiepoängs studier i undervisningsämnet i utbildningen för ämneslärare ... och 3) har slutfört minst 60 studiepoängs eller minst 35 studieveckors pedagogiska studier för lärare” (986/1998, 5 §). En ämneslärare som undervisar i ett gymnasium måste ha slutfört minst 120 studiepoäng åtminstone i ett undervisningsämne som ingår i utbildningen för ämneslärare och ”när studierna är grundstudier, ämnesstudier och fördjupade studier i huvudämnet för examen eller i en helhet som jämförs med huvudämnet” (986/1998, 10 §). Också den som har klasslärarbehörighet som grundutbildning och har avlagt åtminstone grund- och ämnesstudier inom ett visst ämne, räknas som en behörig ämneslärare. En sådan kombination av utbildning ger en klasslärare så kallad dubbel behörighet. (Jfr 986/1998, 4 §.)

Däremot krävs det ingen speciell erfarenhet av att undervisa för att bli en professor som får ge undervisning vid ett universitet. Det finns inget kapitel varken i universitetslagen (558/2009) eller i *förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet* (986/1998) som förutsätter det. För att bli behörig som lärare i fritt utbildningsarbete för sin del krävs det åtminstone en lämplig högskoleexamen samt de pedagogiska studier för lärare som består åtminstone av 60 studiepoäng eller 35 studieveckor (986/1998; 18 §).

Enligt examensförordningarna för de pedagogiska studierna vid Helsingfors universitet (u.å.) innehåller de pedagogiska studierna för ämneslärare (60 studiepoäng) för läsåret 2020–2021 bara en kurs (5 studiepoäng) som borde förbereda lärarstudier bland annat för olika inlärningssvårigheter och beteendestörningar dvs. hur kan dessa kännas igen och hurdana pedagogiska lösningar finns det på dem. Enligt kursbeskrivningen innehåller kursen också många andra stora helheten som till exempel förebyggandet av mobbning, betydelsen av motivation, interaktion och emotioner i lärande och välbefinnande samt lärandets och välbefinnandets mångfald. Samma gäller till exempel vid Åbo Akademi (u.å.), där det också finns bara en kurs (5 studiepoäng) med ungefär likadan innehåll i läsåret 2020–2021. På annat håll finns det till exempel i Jyväskylä universitet (u.å.) och i Uleåborgs universitet (u.å.) inga kurser alls inom de pedagogiska studierna för lärare som enligt kursbeskrivningen innehåller information om inlärningssvårigheter och andra beteendestörningar.

5 Språkundervisning på olika skolnivåer

I det här kapitlet presenterar jag relevanta delar av de finska riksomfattande läroplanerna samt olika lag och förordningar för att ange hurdana utgångspunkter de tillsammans ger för språkundervisningen i Finland. Ytterligare redogör jag för systemet som finns i Finland för att stödja sådana elever som har olika slags inlärningssvårigheter och/eller andra särskilda behov vid skolgången. Dessutom presenterar jag hur dyslexi kan beaktas i språkundervisning enligt några handböcker och tidigare forskning.

5.1 Allmänna utgångspunkter för språkundervisning i Finland

Språkläraryrket i Finland SUKOL rf (hädanefter SUKOL rf u.å.) beskriver på sina nätsidor att de mest allmänna språken som undervisas i finska skolor är engelska, det andra inhemska språket dvs. finska eller svenska, samt tyska, franska, ryska, spanska och italienska. Till exempel enligt Statistikcentralen (2020a) har lågstadiel elever vid sidan av finska, svenska och engelska studerat också bland annat franska (2,1 %) tyska (3,9 %), ryska (0,6 %) och spanska (2,1 %) år 2019. De samma språkämnen har studerats av högstadiel elever år 2019 i följande mån: franska (4,6 %), tyska (9,3 %), ryska (1,6 %) och spanska (3,7 %). Vad gäller andra stadier har studerande i gymnasieutbildning år 2019 vid sidan av finska, svenska och engelska studerat också franska (8,8 %), tyska (14,6 %), ryska (5,1 %), spanska (12,9 %) och italienska (0,8 %) (Statistikcentralen 2020b). Inom yrkesutbildning har däremot mindre än 1 % per språkämne deltagit i andraspråksundervisning förutom finska, svenska och engelska.

Laine och Pihko (1991) karakteriserar andraspråksinlärning som ett mer speciellt undervisningsämne för att det alltid är fråga om att lära sig ett helt nytt språkssystem och ett annorlunda medel för att uttrycka sig. Ytterligare utmaningar för språkundervisning och språkinlärning är till exempel att antalet undervisningstimmar per vecka är inte så högt samt att eleverna oftast inte hör olika andraspråk tillräckligt mycket i sin vardag och livsmiljö (jfr Jaakkola 1993). Pietilä och Lintunen (2014, s. 22) påminner dessutom om att språklärare även brukar vara väldigt avancerade språkinlärare. Således behöver inte heller de vara alldeles perfekta eller rädda för fel, även om de naturligtvis måste ha bra kunskaper i språkets regler och konstruktioner samt högklassig kommunikativ kompetens utöver en god undervisningsförmåga.

Som mål för andraspråksundervisning nämns i den gällande GLGU:n (Utbildningsstyrelsen 2014) bland annat utvecklandet av elevernas tankeförmåga, främjandet av elevernas kunskaper i informationsåtervinning och skapandet av möjligheter för elever att forma sin flerspråkiga och/eller multikulturella identitet samt att de lär sig att värdesätta sådant. Avsikten är också att väcka intresse hos elever för den omgivande språkliga och kulturella mångfalden samt att de vågar börja använda de språk som de har lärt sig i skolan också på fritiden utanför skolkontext dvs. i autentiska situationer och miljöer. (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 128.) Som jag konstaterade redan tidigare i den här avhandlingen (se t.ex. kap. 3.4) står det i GLGU (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 128) att också glädje, olika spel och kreativitet är en viktig del av språkundervisning och man borde också kunna utveckla elevernas multilitteracitet, ta mångsidig hänsyn till elevernas olika intressen samt förbereda elever för internationell och interkulturell nätverkandet. Även Kohonen (1992) har redan för cirka trettio år sedan konstaterat att även lågstadieelever längtar efter autenticitet och verkliga användningssyften i andraspråksundervisningen. Detta har också inverkan på det hur bra eleverna upprätthåller intresset för andraspråksinläring.

Däremot anger *Grunderna för gymnasiets läroplan* (hädanefter GFGL) (Utbildningsstyrelsen 2019, s. 129) att avsikten med språkundervisning i gymnasiet är att studerande fördjupar och utvecklar sina språkkunskaper och sin språkmedvetenhet utgående från det de har redan lärt sig i grundskolan. Såväl i grundläggande utbildning som i gymnasiet är målet att studerande bland annat ska utveckla sin multilitteracitet, och de ska uppmuntras också att använda de olika språken mångsidigt. Syftet är att de också lär sig att värdesätta all språkkunskap. Dessutom beskriver följande citat innehållet av språkundervisning i gymnasiet sammanfattningsvis:

”Den studerande framskrider från grundläggande till mångsidiga färdigheter och tillägnar sig först ett vardagligt språk för att sedan lära sig ett mera formellt och vetenskapligt språk. Den studerande handleds i att utveckla sina kunskaper i olika språk, att vidga sin flerspråkiga kompetens och utveckla sina metaspråkliga färdigheter, det vill säga förmågan att förstå och använda sig av språkets strukturer och funktioner samt sambanden mellan olika språk. Den studerande övar ett mångsidigt språkbruk med hjälp av olika texter och kontexter. Den studerande lär sig söka och bearbeta, producera, dela samt utvärdera information.” (Utbildningsstyrelsen 2019, s. 178.)

Ytterligare skall man komma ihåg att gymnasiet ger generellt allmänbildande utbildning såsom den grundläggande utbildningen. Således borde också språkundervisningen innehålla anknytningar till studier och arbetslivet efter gymnasiet (Utbildningsstyrelsen 2019, s 130).

Såväl GLGU (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 128) som GFGL (Utbildningsstyrelsen 2019, s. 179) har ett syfte att stödja uppbyggandet av barn och ungdomars språkliga identitet. Således är det också viktigt att barn och ungdomar får uppleva att de lyckas i lärandet (jfr Utbildningsstyrelsen 2014, s. 62). Några barn och ungdomar kan alltemellanåt behöva mer stöd i det än andra. I följande delkapitel beskriver jag mer de stödåtgärder som används både i grundläggande utbildning och i gymnasieutbildning och som baserar sig på olika lagar.

5.2 Stöd för lärandet

Elevernas rättighet till tillräckligt stöd för lärandet och skolgång är garanterat redan i lagen om den grundläggande utbildningen (628/1998, 30 §). På samma sätt är det också garanterat i olika lagar för studerande på andra stadier (gymnasielag 714/2018, 28 §; lag om yrkesutbildning 531/2017, 64 § & 65 §). Målet för stöd är både att kunna ingripa i situationen om en elev tappar med olika slags problem och att förebygga dominoeffekten och större problem, så att alla har möjlighet att klara av studierna utan större problem och med allt det stöd som behövs (jfr Willberg, Mynttinen och Hällfors 2006, s. 232; lag om yrkesutbildning 531/2017, 64 §). Utgångspunkter för stödåtgärder borde alltid byggas på förståelsen av både den genomsnittligt sett normala utvecklingen av en kunskap och inlärningssvårigheten i fråga samt kunskaper om den enskilda elevens situation i förhållande till lärandemål, som skaffats sig genom utvärderingen (Aro, Ahonniska-Assa, Aro & Ahonen 2019, s. 40).

För att kunna lägga märke till uppkomsten av stödbehovet hos enstaka elever samt att kunna planera, genomföra och utvärdera några stödåtgärder, har alltså en ständig utvärdering av elevernas välmående och framgång i skolgång en viktig roll (jfr Aro m.fl. 2019). En ständig utvärdering är en naturlig del av lärarnas dagliga arbete (jfr Utbildningsstyrelse 2014, s. 48–49; Utbildningsstyrelse 2019, s. 48–49). Efter att behovet av stöd har upptäckts och dess utbredning har utrett, bestäms det över ändamålsenliga stödåtgärder i yrkesövergripande samarbete med lärare och elevvårdspersonalen (Utbildningsstyrelse 2014, s. 62; jfr Utbildningsstyrelse 2019, s. 30). Såväl i grundskolan som på andra stadie måste de studerandes olika individuella behov tas i beaktande i undervisningen och prov, och vid behov

ska det också skrivas ner hurdana stödåtgärder som genomförs för sådana elever som behöver speciellt stöd (Willberg m.fl. 2006, s. 232).

Enligt den gällande GLGU:n (Utbildningsstyrelse 2014, s. 64) innebär *allmänt stöd* alla sådana former av stöd som till exempel enstaka pedagogiska lösningar och handlednings- och stödåtgärder och som inte kräver några specifika undersökningar eller beslut liksom specialundervisning eller individualisering av någon lärokurs. Lämpliga åtgärder kan vara till exempel differentiering, stödundervisning eller även specialundervisning på deltid. Följande citat beskriver utgångspunkter för planeringen av undervisning och stöd:

”Undervisningen och stödet ska ordnas utgående från såväl den enskilda elevens som hela undervisningsgruppens styrkor och vad eleverna behöver utveckla och lära sig. Det är viktigt att lärandet kan löpa obehindrat och att inlärnings-svårigheter förebyggs och upptäcks på ett tidigt stadium. Stöd för lärande och skolgång innebär både lösningar som berör hela gruppen och lärmiljön och lösningar som möter elevernas individuella behov. Undervisningen och stödet ska planeras med beaktande av att behovet av stöd kan variera från tillfälligt till kontinuerligt, från mindre till mer omfattande eller från en form av stöd till flera former av stöd.” (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 62.)

Intensifierat stöd kommer i fråga när de allmänna stödåtgärderna inte är tillräckliga och eleven behöver stöd i olika former och regelbundet. I det här fallet gäller det inte heller specialundervisning på heltid eller individualisering av någon lärokurs, utan det är snarare fråga om mer systematiskt och genomtänkt stöd. Detta innebär att vikten av såväl pedagogiska lösningar, individuella handlednings- och stödåtgärder samt betydelsen av möjlig specialundervisning på deltid har ökat. Planen på stödåtgärder för varje individ ska skrivas ner och funktionaliteten av den ska utvärderas regelbundet. (Utbildningsstyrelse 2014, s. 64.)

”Särskilt stöd ska ges elever som inte annars i tillräcklig utsträckning kan uppnå målen för växande, utveckling eller lärande. Syftet med det särskilda stödet är att ge eleven övergripande och systematiskt stöd så att eleven kan fullgöra sin läroplikt och får en grund för fortsatta studier efter den grundläggande utbildningen. Elevens självkänsla, studiemotivation och möjlighet att uppleva glädje över att lyckas och lära sig ska stärkas. Också elevens delaktighet och förmåga att ta ansvar för sina studier ska stödjas.” (Utbildningsstyrelse 2014, s. 67.)

Som framkommer i ovanstående citat är *särskilt stöd* den starkaste formen av stöd som den grundläggande utbildningen erbjuder. I det ingår inte bara alla de hittills nämnda åtgärderna som görs som allmänt eller intensifierat stöd utan också specialundervisningen på heltid och

individualiseringen av en eller flera lärokurser. I övrigt innefattar särskilt stöd tolknings- och biträdestjänster och andra särskilda hjälpmedel. Det är ändå väldigt individuellt hur många olika stödformer behövs och i vilken intensitet. Ytterligare utvärderas situationen kontinuerligt och planen uppdateras alltid vid behov. (Utbildningsstyrelse 2014, s. 67.)

Dessutom nämns det också i lagen om fritt bildningsarbete (632/1998, 25f §) att inom utbildningen som riktar sig till läropliktiga har de studerande också rätt till undervisning som ordnas enligt grunderna för läroplanen dvs. var och en har sin egen studieplan där också förklaring av åtgärder gällande handledning och stöd ska vara inskrivna. Vad gäller högskoleutbildning finns det inget nedskrivet om stödåtgärder som kunde erbjudas för de studerande vid högskolestudier åtminstone i universitetslagen (558/2009).

5.3 Dyslexibeaktande språkundervisning

Enligt Willberg m.fl. (2006, s. 239) är det möjligt att ämneslärare känner sig otillräckliga eller frustrerade när de handleder en dyslektiker i sina studier, eftersom det varierar mycket hur dyslexi syns hos olika individer. Också betydelsen av samarbete mellan ämneslärare och speciallärare tas upp (Willberg m.fl. 2006, s. 237). Speciellt på andra stadiet är ansvaret ändå till stor del hos studerande själva att informera sina ämneslärare om dyslexi (Willberg m.fl. 2006, s. 241), men lärare är alltid ansvariga för att evaluera sina undervisningsmetoder och dess effektivitet.

För att inläringen ska vara effektiv är det viktigt att människans sinnen och båda hjärnhalvor stimuleras i undervisning så mångsidigt som möjligt (Moilanen 2002, s. 26; jfr Høien & Lundberg 2013, s. 213, 218–220). En dyslektikers vänstra hjärnhalva behöver mycket stöd för processer som till exempel analysering och slutledning. Att uppväcka och aktivera den verbala sidan samt att dela in uppgifter och de övriga undervisningens delar i faser, kan hjälpa en dyslektiker mycket under lektionerna. Samtidigt lönar det sig att aktivera den högra hjärnhalvan genom att använda till exempel färger, melodi, fantasi, humor och erfarenheter. (Moilanen 2002, s. 26–33.)

Eftersom en dyslektiker kan ha svårigheter med självständigt studerande, tidsanvändning eller att behandla texter, behöver hen mer hjälp och handledning till exempel att vilka anteckningar som ska göras eller i vilken ordning uppgifterna ska göras under lektionerna så att man hinner göra det allra viktigaste (jfr Moilanen 2002, s. 16). Viktigt är också att öva elevernas

kunskaper i analys och slutledning. Oftast behöver elever med dyslexi mer hjälp med och handledning i att organisera tankearbete och inleda processningen i faser samt i att koordinera lärostoffet. (Moilanen 2002, s. 27; jfr Høien & Lundberg 2013, s. 218.) Med andra ord behöver en dyslektiker mycket stöd för processer som vanligen organiseras av den vänstra hjärnhalvan. Därför är det viktigt att människans sinnen och båda hjärnhalvor stimuleras i undervisning så mångsidigt som möjligt så att inläringen blir mer effektiv (Moilanen 2002, s. 26; jfr Høien & Lundberg 2013, s. 213, 218–220). Det står också i den gällande GLGU:n att andraspråksundervisningen i sig har bra utgångspunkter för glädje, spel och kreativitet (Utbildningsstyrelse 2014, s. 128).

Vad gäller tidsanvändning ur lärarnas synvinkel är det värt att komma ihåg att repetition är kunskapens moder (jfr Siiskonen, Lerkkanen & Savolainen 2019, s. 91–92; Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 44–46; Moilanen 2002, s. 29). Det lönar sig alltså att planera undervisningen av ett visst tema i tre eller fyra delar dvs. ett lärostoff ska behandlas under ungefär tre faser, naturligtvis beroende på målgruppens ålder. det första steget ska vara framförhållning och orientering till temat för att väcka intresse och förbättra utgångspunkter för effektivare inläring (jfr Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 123; Moilanen 2002, s. 107–108). Andra fasen innebär grundlig granskning av temat efter vilket är det speciellt viktigt att komma ihåg att kontrollera att saken har förståtts av alla (jfr Ahvenainen & Holopainen (2012, s. 115). Den tredje och sista fasen består av tillämpningen av det inlärd. (Jfr Moilanen 2002, s. 29.)

När nya ord och ordlistor undervisas lönar det sig att komma på någon slags minnesregler och tekniker (Moilanen 2002, s. 26). Høien och Lundberg (2013, s. 235–236) rekommenderar också användning av datorn både som hjälpmedel och i träningen eftersom det kan upplevas som ett mer spännande och utmanande arbetssätt (jfr också Kere & Finer 2008, s. 121). Dessutom är det lättare för en dyslektiker att lära sig ett främmande språk och dess olika nyanser på olika nivåer om de kan jämföras med hans första språk. (Moilanen 2002, s. 25.)

Vad gäller läsningen av främmande språk är det värt att komma ihåg hur långsamt och mödosamt det kan vara för en dyslektiker, inte bara på grund av den bristfälliga avkodningen och ett potentiellt svagare arbetsminne, utan också på grund av en mindre transparent ortografi, för att inte tala om att raderna kan dansa framför dyslektikers ögon (se kap. 3.3 och 3.4). Det lönar sig att välja enklare texter och satsa på texternas typografi och uppställning (jfr

Høien & Lundberg 2013, s. 211). Det kan också hjälpa en dyslektiker att lyssna på texten från bandet samtidigt de läser det i boken (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 211). Även om undervisning innebär ganska mycket läsning, kan det ytterligare hjälpa att ha varierande läsmaterial (facktexter, lättlästa nyheter, poesi, berättelser) samt variera sättet läsning (tyst, i kör, i tur och ordning). Också i den gällande GLGU talas det för upptagandet av olika slags texter och utvecklingen av multilitteracitet (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 128). Willberg m.fl. (2006, s. 246) konstaterar dessutom att tankekartor kan oftast vara till stor hjälp. Det är också värt att komma ihåg hur äldre elever sällan har stora problem med själva läsningen utan mera med läsförståelsen (jfr Willberg m.fl. 2006, s. 247). Gällande läsförståelsen har det konstaterats att ”klargörande illustrationer kan också vara viktiga” (Høien & Lundberg 2013, s. 211).

Såväl i läsning och läsförståelseövningar som i hörförståelseövningar borde det primära syftet alltid vara generellt uppfattande av textens innehåll som helhet (jfr Moilanen 2002, s. 62). Det är värt att komma ihåg att flervalsuppgifter är de svåraste, för att det kan ställa till onödiga oreda och förvirring hos en dyslektiker som kanske inte förstår alla ord eller hinner läsa alla svarsmöjligheter (Moilanen 2002, s. 63). Även en kort meditativ avslappningsövning enligt lärarens instruktioner som hjälper elever att lugna ner sig, koncentrera sig och aktivera hörselsinnet, kan ha en nyttig effekt före ett längre och/eller spännande hörförståelseprov (Moilanen 2002, s. 51–52; jfr Willberg m.fl. 2006, s. 248–249).

Vad gäller uttalet och dess övning med dyslektiker, är det värt att komma ihåg att problemet ligger i fonologiska komponenten. Om en elev med dyslexi inte kan urskilja vissa ljud, kan det bli omöjligt att uttala dem (Moilanen 2002, s. 69). Först efter att vissa ljud har blivit bekanta är det dags att korrigera uttalet gällande längre exempelord. Även vid uttalsövningar lönar det sig att åskådliggöra olikheter mellan elevernas förstaspråk (eller inlärningssituationens majoritetsspråk) och andraspråket som undervisas. (Moilanen 2002, s. 68–90.)

Speciellt stöd kan behövas till exempel när nya grammatiska aspekter genomgås eftersom en elev med dyslexi kan ha det svårt att självständigt studera och analysera dem samt bilda regler lineärt på egen hand (Moilanen 2002, s. 20). Detta betyder att elever med dyslexi behöver väldigt konkreta exempel och enkla förklaringar. En dyslektiker lär sig generellt mest när undervisningen och exemplen är väldigt konkreta och klara i stället för många komplexa,

abstrakta och svåra begrepp (jfr Moilanen 2002, s. 29). Det lönar sig emellertid att komma ihåg hur problemet alltid beror på dyslexi och bristfälliga processningen, och inte på strukturen av det lärda språket (Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 107).

Några dyslektiker kan nästan vara rädda för tentamina (Moilanen 2002, s. 238). Det är ändå inte omöjligt att hjälpa en sådan elev. Om inlärningsmiljön är hänsynsfull och uppmuntrande, minskar redan det nervositeten väldigt mycket tillsammans med goda instruktioner för repetition, som givits i god tid på förhand (jfr också Willberg m.fl. 2006, s. 240). Ytterligare kan det vara värt att fundera på andra möjliga utrymmen där en dyslektiker kanske kan koncentrera sig bättre i lugn och ro samt får läsa högt det som står på provpappret. Dessutom borde läraren komma ihåg att provpappret ska vara tydligt, att det finns tillräcklig utrymme i det också för en lite större handstil samt att en dyslektiker kan behöva mer tid än de andra elever (jfr också Siiskonen m.fl. 2019, s. 89). Om det måste finnas flervalsuppgifter i provet, lönar det sig att ha luckan och dess alternativ på samma sida så nära varandra som möjligt; annars kan en dyslektiker lätt bli förvirrad. En dyslektiker kan även ha nytta av att provpappret är av någon annan färg än vit, och kladdpapper borde man också alltid kunna erbjuda. En språklärare kan också fundera på att arrangera provet eller delar av det muntligt för en dyslektiker om situationen och resurser tillåter det (jfr också Moilanen 2006, s. 240–241). Det viktigaste är att komma ihåg betydelsen av kontinuerlig utvärdering. (Moilanen 2002, s. 234–253.)

God inlärningsmiljö är också en viktig aspekt inte bara för dyslektiker utan också för andra elever (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 213). Det har nämligen föreslagits att ångslan för främmande språken kan ha en betydande inverkan på misslyckandet i skolkontext (Sparks & Ganschow 1991, s. 3). Enligt Kere & Finer (2008, s. 30) kan en dyslektiker fortfarande stöta på sorgliga fördomar, diskriminerande eller även mobbning på grund av till exempel den långsammare inlärningstakten, vilket lätt kan leda till några psykiska och känslomässiga störningar. Med andra ord vore det med dyslektiker således särskilt viktigt att komma ihåg att ge konstruktiv respons på ett positivt sätt och fästa ibland uppmärksamhet också vid de minsta framgångar samt att satsa på att skapa en bättre laganda och positiv inlärningsmiljö (jfr också Utbildningsstyrelse 2019, s. 31).

Det viktigaste är att komma ihåg att dyslektikers svårigheter inte har något att göra med deras intelligens utan helt enkelt i processningen av språket och verbalisering av tankar (jfr Høien

& Lundberg 2013, s. 14; Takala 2006b, s. 69; Moilanen 2002, s. 14–16). Det lönar sig att ta reda på vilka styrkor en dyslektiker har och möjligtvis också dra nytta av dem mångsidigt (Moilanen 2002, s. 25; jfr Høien & Lundberg 2013, s. 250–251). Till exempel är det inte ovanligt att den högra hjärnhalvan är starkare på så sätt att en dyslektiker kan notera större helheter lättare, vara väldigt begåvad visuellt och ha starkare förmåga till kreativt tänkande. Som konstaterats tidigare i det här delkapitlet, kan bilder, färger och symboler, speciellt tankekartor, vara till stor hjälp för en dyslektiker vid inläringen av främmande språk (Moilanen 2002, s. 28; jfr också Willberg m.fl. 2006, s. 240). Ytterligare lönar det sig att ta reda på resultatet av elevens diagnostisering, eftersom det kan ge väldigt nyttig information om utgångspunkter som borde beaktas i undervisningen (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 214). Naturligtvis är alla elever individer som har olika utgångspunkter för inläringen av främmande språk och det kan vara svårt att beakta allt detta (jfr Høien & Lundberg 2013, s. 220). Men till slut kan det konstateras att allt som stödjer en dyslektiker under lektionerna, naturligtvis också hjälper andra elever oavsett om de har olika slags inläringssvårigheter eller inte (jfr Siiskonen m.fl. 2019, s. 90).

6 Material och metod

I det här kapitlet beskriver jag genomförandet av min undersökning och börjar med att beskriva materialinsamlingen. Därefter redogör jag för det insamlade materialet och beskriver de metoder som har använts att analysera resultaten. Ytterligare tar jag ställning till några forskningsetiska frågor utgående från den här undersökningen i slutet av detta kapitel.

6.1 Material

Jag redogör först för materialinsamlingen i min enkätundersökning samt enkäten, som jag har formulerat för språklärare i Finland. Därefter presenterar jag informanterna.

6.1.1 Materialinsamling och enkät

Genomförandet av en enkätundersökning kan anses vara en flera månader lång process till vilken många faser hör (Trost & Hultåker 2016, s. 12). Allt börjar med att förtydliga ens syfte genom att koncentrera sig ordentligt på vad man egentligen vill utreda dvs. vilka som är de exakta forskningsfrågorna på vilka man vill ha svar och att precisera de allra väsentligaste begreppen i problemformuleringen. (Trost & Hultåker 2016, s. 12, 15–17.) På så sätt har jag också börjat den här undersökningsprocessen, vilket tydligt har framkommit tidigare i den här avhandlingen (se t.ex. kap. 1). Därefter har jag skapat förutsättningar för att veta vad som är väsentligt gällande det valda temat för att kunna formulera enkäten (jfr Valli 2018, s. 81). Följaktligen har jag satt mig närmare in i väsentliga teorier och centrala begrepp samt tidigare forskning kring det valda temat.

Användning av en enkät kan anses vara ett ganska traditionellt sätt att samla in material till en undersökning (Valli 2018, s. 81). Jag valde i det här fallet att använda en webbenkät och skapade en sådan med programmet *Google Forms* för att det är mer flexibelt att använda samt mer uppgraderat än till exempel Helsingfors universitetets eget program *E-lomake*. Med en webbenkät är det också möjligt att nå mera potentiella informanter under relativt kort tid och det är också väldigt kostnadseffektivt, i det här fallet även gratis (jfr Valli 2018, s. 89).

Jag anser att med 22 relativt enkla frågor inom tre korta delar är min enkät inte särskilt lång och när den testades av mina kurskamrater i seminariegruppen tog det inte mer än 5 till 10 minuter att fylla i den. För att locka mer potentiella informanter att fylla enkäten har jag också

uppgivit denna information redan i ingressen av min enkät (se bilaga 1). (Jfr Trost & Hultåker (2016, s. 140–144.)

För att undvika olika slags missförstånd bland informanterna har jag försökt bearbeta så tydliga instruktioner i enkäten som möjligt (jfr Trost & Hultåker 2016, s. 82–83). Dessutom har jag använt sådana ord och uttryck som är allmänt förståeliga. Lättförståelig och lättflytande text utan några stavfel och krångliga formuleringar är bekväm att läsa och orsakar alltså ingen onödig frustration för informanter (Valli 2018, s. 82). Dessutom har jag försökt undvika sådana ledande frågor samt sådana begrepp som inte är entydiga, för att annars hade resultaten troligen blivit förvridna (jfr Valli 2018, s. 81). Därutöver har jag numrerat frågorna i enkäten med tanke på att underlätta bearbetningen av det insamlade materialet (jfr Valli 2018, s. 82–84).

Min webbenkät (se bilaga 1) består alltså av tre olika delar. I den första delen har jag frågat informanternas bakgrundsfakta och den delen fungerar också som en uppvärmning till temat (jfr Valli 2018, s. 81–84). Jag har frågat till exempel om informanternas födelseår (fråga 2), längden av lärarerfarenhet (fråga 6) och landskapet, där de arbetar (fråga 3), vilka troligen är de oberoende variabler som kan förklara de beroende variabler dvs. olikheterna mellan informanternas svar som analyseras i kapitel sju (jfr Valli 2018, s. 81–82). Speciellt när bakgrundsfakta frågas är det rätt vanligt att använda färdiga svarsalternativ (Valli 2018, s. 98).

I den andra delen, där fokus ligger på språklärarnas utbildning gällande dyslexi, börjar frågorna stegvis bli mer specifika (jfr Valli 2018, s. 81–84). För att undersökningen baserar sig på min hypotes att de flesta av språklärare i Finland inte har fått någon slags omfattande utbildning gällande dyslexi, har jag i den här delen först frågat om de har fått någon slags utbildning under sina lärarstudier (fråga 9). De färdiga svarsalternativen som givits är rätt okomplicerade: *Ja*, *Nej* eller *Vet ej / Kommer inte ihåg*. Andra frågor med likartiga svarsmöjligheter är till exempel fråga 13a (*Har du fått någon slags fortbildning gällande precis dyslexi?*) och fråga 14a (*Skulle du vilja ha någon slags fortbildning gällande dyslexi?*).

Dessutom kan det anses vara ändamålsenligt att ha ömsesidigt uteslutande svarsmöjligheter dvs. bara ett lämpligt alternativ per informant i de flesta frågor eftersom det förenklar arbetet i analysfasen (Valli 2018, s. 98; Hagevi & Viscovi 2016, s. 82, 92–94). Ungefär 63 % av frågorna i min enkät är av motsvarande slag. Viktigast är nog att det finns något lämpligt

svarsalternativ för alla (Valli 2018, s. 98) och därför har jag också på några ställen tillagt ”*någon annan, vilken?*” som ett svarsalternativ (se t.ex. frågorna 1, 4, 7 & 17 i bilaga 1).

I den tredje och sista delen har jag frågat om informanternas upplevda kompetens och resurser (frågorna 17 & 18) samt beprövade verktyg eller rutiner som tycks fungera bra med dyslektiker (frågorna 19a & 19b) dvs. i den delen har jag frågat om de mest delikata ämnena. Ytterligare har jag ställt de flesta öppna frågor i den sista delen. Med ett sådant tillvägagångssätt är det möjligt att stegvis försöka öka informanternas motivation och konfidens att svara på alla frågor i enkäten samt att förstärka en illusion av en okomplicerad och snabbt fylld enkät (jfr Valli 2018, s. 81–84).

Vad gäller öppna frågor har jag använt dem när syftet är att få veta mer noggrant till exempel hurdan fortbildning informanterna skulle vilja ha (fråga 14b) dvs. vilka dimensioner de associerar dyslexi med (jfr Valli 2018, s. 98; Hagevi & Viscovi 2016, s. 83; Trost & Hultåker 2016, s. 74). Jag har valt att inte använda så många öppna frågor både för att analysfasen inte blir för tungt och för att det kan vara svårt att få svar på öppna frågor. Till exempel om en informant är osäker på saken som frågas, inte vet hur hen ska formulera sina tankar skriftligt eller om hen upplever att det kräver för mycket tid, kan det kännas lättare för en informant att strunta i hela frågan. (Jfr Valli 2018, s. 98; Trost & Hultåker 2016, s. 74.) Efter den sista formella delen av enkäten finns det ändå en öppen fråga för att ge informanterna en möjlighet att tillägga något och/eller kommentera enkäten, temat eller något annat fritt (jfr Valli 2018, s. 81–84; Hagevi & Viscovi 2016, s. 89; se Trost & Hultåker 2016, s. 75). På så sätt har jag dessutom fått några värdefulla tips och synpunkter till analysarbete.

För att nå så många informanter som möjligt inom en relativ kort tid har jag först delat ut enkäten via fyra olika Facebookgrupper för lärare i Finland torsdagen den 29 oktober 2020. De valda grupperna heter *Södra Finlands Språklärare SFSS*, *Vapaan sivistystyön kieltenopettajat*, *Kieltenopetuksen ideahautomo* och *Alakoulun aarreaitta – Ideoita ja oivalluksia opetuksen tueksi*. Samtidigt har jag delat enkäten på *Språkläraryförbundet i Finland SUKOL rf:s* Facebooksida och förbundet har därtill vänligen delat min enkät vidare för att den ska synas för ett större antal av deras följare på Facebook.

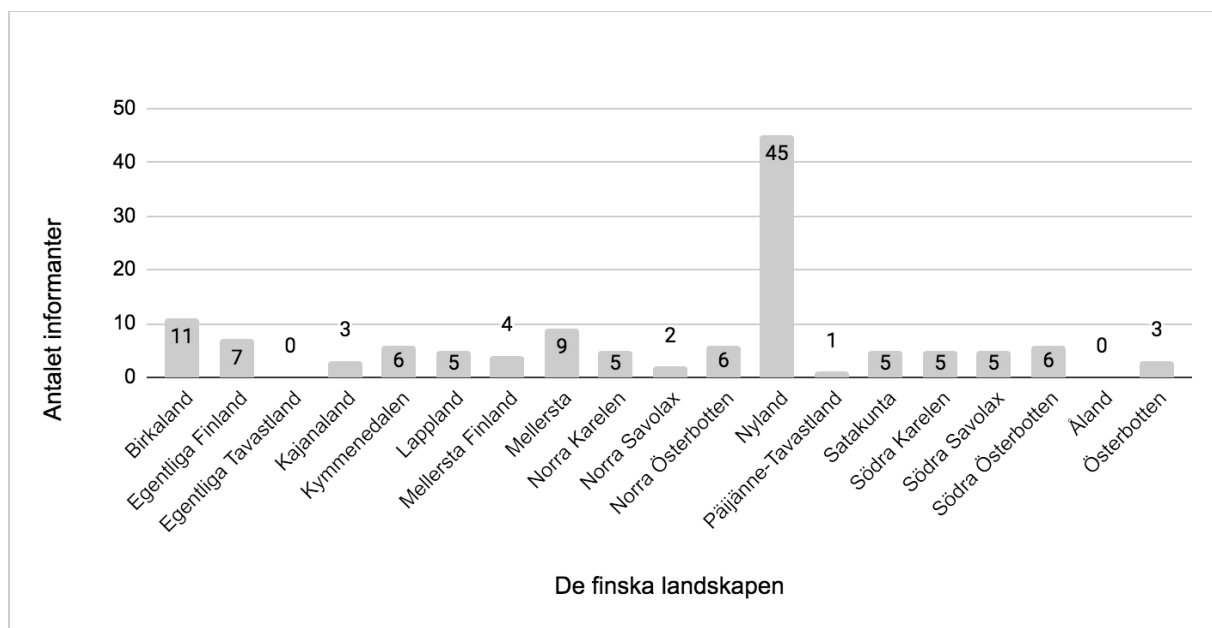
Under tre och ett halvt veckor hade jag fått totalt 53 svar på enkäten. Då kontrollerade jag hurdant material jag hade fått hittills på basis av bakgrundsfakta. I övrigt såg det väldigt bra

ut, men några landskap var representerade antingen med bara ett par svar eller helt utan svar. Således bestämde jag mig att sporadiskt välja ett par städer från varje finskt landskap och ett par skolor från varje stad, från vilkas nätsidor jag försökte hitta någon e-postadress till en språklärare. På så sätt lyckades jag samla in ungefär 250 e-postadresser, formulerade ett följebrev både på finska och på svenska och skickade länken till min enkät på ett mer personligt sätt till några språklärare runt Finland måndagen den 23 november 2020. Allt som allt hade jag enkäten öppen tills torsdagen den 10 december 2020 dvs. den kunde besvaras under sex veckors tidsperiod. Till slut hade jag totalt samlat in 128 svar på enkäten.

Efter att ha allt insamlat material tillgängligt måste det registreras för bearbetning dvs. organisera och alla svar måste sammanställas på ett sätt så att de går att bearbeta (Trost & Hultåker 2018, s. 145). Webbenkäter gör oftast allt det här automatiskt, alltså allt insamlat data gällande en informant registreras varje gång hen klickar på *sänd* -ikonen på bildskärmen av en dator, smarttelefon eller dylikt. På det sättet har större mängder av data inte blivit ohanterliga för mig (jfr Valli 2018, s. 89). Jag presenterar det insamlade materialet och informanterna på ett detaljerat sätt i följande delkapitel.

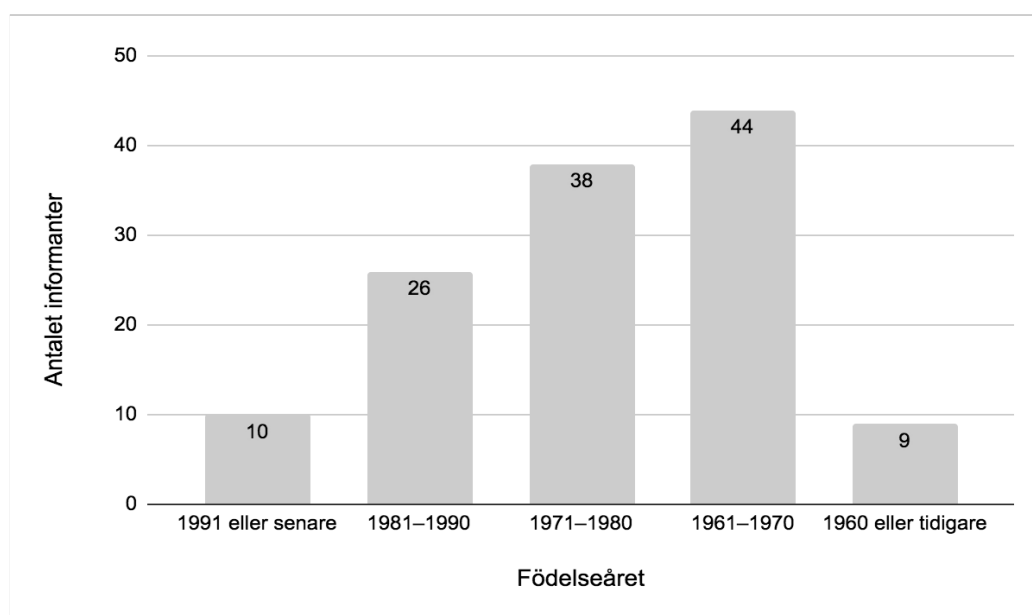
6.1.2 Informanter

I min avhandling fokuserar jag alltså på språklärare i Finland och utreder deras erfarenheter angående deras utbildning och dagliga arbete ur dyslexins synvinkel. Under sex veckor besvarades min webbenkät totalt av 128 språklärare från Finland. Ungefär 87 % av alla informanterna anges vara finskspråkiga (N=111), cirka 8 % svenskspråkiga (N=11) och cirka 4 % tvåspråkiga (N=5) med kombination av antingen finska och svenska eller finska och samiska. Ytterligare anger en informant att hen är tyskspråkig. Därutöver är alla finska landskapen förutom Åland och Egentliga Tavastland representerad åtminstone med en informant, och den överlägset största representantkåren är Nyland med 45 informanter (ca 36 %). Som figur 1 här nedan åskådliggör finns det ganska stor variation mellan de finska landskapen gällande antalet informanter.



Figur 1. Antalet informanter per landskap.

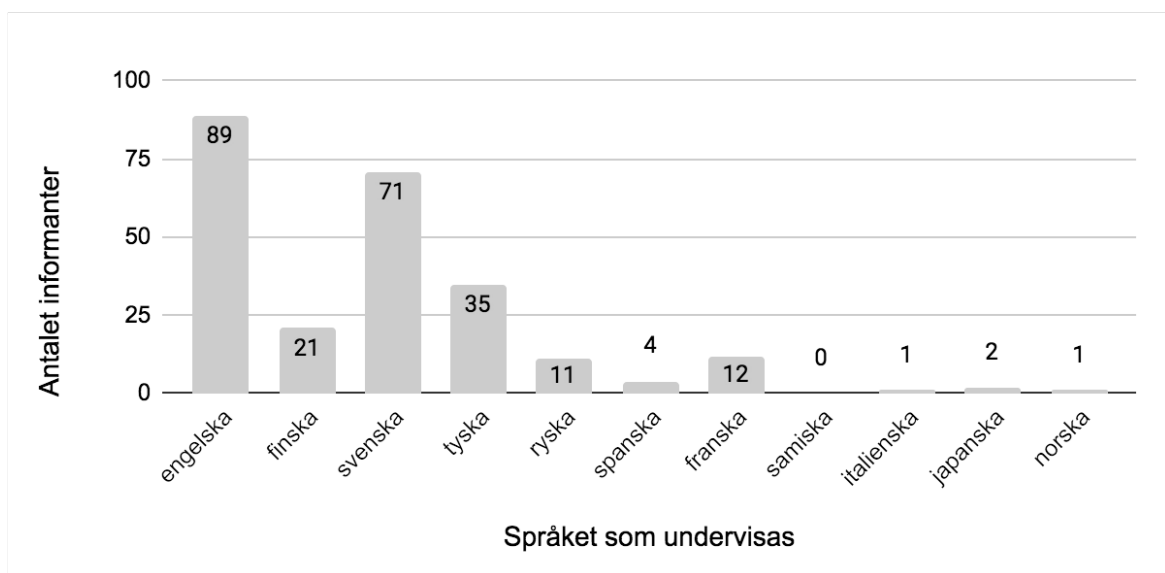
Åldersfördelningen av mina informanter varierar (se figur 2 här nedan). Den yngsta gruppen är 30-åriga och yngre dvs. de som är födda år 1991 eller senare och de representerar cirka 9 % av alla informanter. Den äldsta gruppen innebär alla som är 61 år gamla eller äldre dvs. de som är födda år 1960 eller tidigare och de representerar 7 % av alla informanter. Däremellan är 31–40 åriga representerad med ungefär 20 %, 41–50 åriga med ungefär 30 % och 51–60 åriga med ungefär 34 % av alla mina informanter.



Figur 2. Antalet informanter enligt deras födelseår.

Alla mina informanter (N=128) anger att de vid den tiden de har svarat på enkäten har lärt ut något eller några språk antingen på grundskolenivå, på andra stadiet, på högskolenivån, i ett medborgarinstitut eller samtidigt på olika stadier. Vad gäller deras utbildning har alla förutom tre informanter avlagt sina lärarstudier dvs. de pedagogiska studierna i Finland: bara en informant har avlagt sina lärarstudier helt och hållet utomlands. Två informanter anger att ha avlagt sina lärarstudier bara delvis utomlands. I typen av lärarbehörighet bland mina informanter förekommer det mycket mer variation. Om behörigheter granskas enligt *förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet (986/1998)* är 96 % av mina informanter behöriga som ämneslärare. Av sådana ämneslärare (N=123) har 15 informanter ytterligare antingen klasslärarbehörighet, speciallärarbehörighet eller både och. Ytterligare anger en ämneslärare sig vara behörig som klasslärare, speciallärare och rektor. Dessutom anger fem informanter att de undervisar i olika språkämnen på grundskolenivå. De är emellertid behöriga antingen som klasslärare, speciallärare eller båda. Därutöver anger en informant sig vara filosofie doktor, som arbetar vid en högskola.

Antalet olika språk i vilka en informant undervisar varierar mellan ett till fyra olika språk. Ungefär 27 % av alla informanter undervisar bara i ett språk och mer än hälften (ca 54 %) av alla informanter undervisar i två olika språk. Ungefär 16 % undervisar i tre och 2 % i fyra olika språkämnen. Variationen i språkämnen som undervisas av mina informanter kan granskas i figur tre här nedan:



Figur 3. Antalet informanter som undervisar i ett visst språkämne.

Därutöver har jag frågat mina informanter hur länge de har arbetat som lärare (fråga 6 i enkäten). Den i särklass största gruppen utgörs av de språklärare som redan har undervisat över 20 år (ca 44 %). Annars ser statistiken om lärarerfarenhet ganska jämn ut. Ungefär 11 % av mina informanter har 16–20 års erfarenhet som lärare. Lärarerfarenhet av 11–15 år har nästan 19 % och av 5–10 år cirka 10 % av alla som har svarat på min enkät. De informanter som anger sig ha undervisat mindre än fem år utgörs av ungefär 16 % av alla informanter.

6.2 Metod

I det här delkapitlet beskriver jag först min analysmetod. Sedan tar jag också ställning till några forskningsetiska frågor som gäller den här undersökningen.

6.2.1 Analysmetod

För att avsikten har varit att nå så många informanter som möjligt och mitt primära syfte är att utreda hurdan procent av informanterna har fått utbildning av något slag gällande dyslexi, är denna enkätundersökning i princip kvantitativ (jfr Trost & Hultåker 2016, s. 23). Dessutom har undersökningen några kvalitativa drag för att mitt syfte är både att förstå och att hitta några mönster i informanternas vedertagna bruk (jfr Trost & Hultåker 2016, s. 23). Å ena sidan har jag utrett såväl hurdan kompetens som hurdana resurser språklärare anser sig ha att beakta dyslexi på något sätt i sin undervisning. Å andra sidan har jag tagit reda på hurdana konkreta verktyg och rutiner de möjligtvis har märkt att fungerar bra med elever som har dyslexi.

Jag har använt femgradiga Likertskalor som fasta svarsmöjligheter när mitt syfte är att förstå hur mina informanter till exempel upplever tillräckligheten av sin språklärarytbildning gällande dyslexi (frågorna 10–12), hurdana erfarenheter har de om stödsystemens fungerande i sin arbetsplats (frågorna 20 & 21b) eller hur mycket mer skulle de vilja ha utbildning gällande dyslexi (fråga 14a). Antalet grader är udda för att då finns det möjlighet att svara neutralt eller ”vet ej” om frågans karaktär kräver det, även om det alltid finns möjligheten att ett antal informanter hellre väljer det neutrala alternativet än tar ställning till frågan (jfr Valli 2018, s. 92–93). Eftersom antalet svar i min undersökning också är relativt lågt vad gäller vissa frågor har jag i analysfasen slagit samman till exempel sådana kategorier som *ganska mycket* och *väldigt mycket* (jfr Valli 2018, s. 93; Hagevi & Viscovi 2016, s. 91–92).

Vid sidan av att uppräknat resultaten har jag till största delen också analyserat dem genom att jämföra svaren på och statistik i de olika frågorna som jag har ställts i enkäten. Ytterligare har jag använt textanalys när jag har först läst igenom och tolkat alla svar på mina öppna frågor och sen kategoriserat de svaren för att kunna föra statistik över dem (jfr Tuomi & Sarajärvi 2018). Till exempel har jag först jämfört svar på frågorna 19a och 19b hos varje enskild informant, sen slagit samman deras svar på de båda frågorna och till slut kategoriserat alla aspekter som tas upp av mina informanter (se kap. 7.3).

6.2.2 Forskningsetik

Alla svaren på min enkät är anonyma dvs. jag har inte samlat in några kontaktuppgifter från informanterna när de har svarat på enkäten. Ytterligare förstör jag alla svaren efter att avhandlingen är färdig, vilket jag har också lovat mina informanter i ingressen av min enkät. (Jfr Eldén 2020, s. 100–101; Trost & Hultåker 2018, s. 145.)

7 Resultat och analys

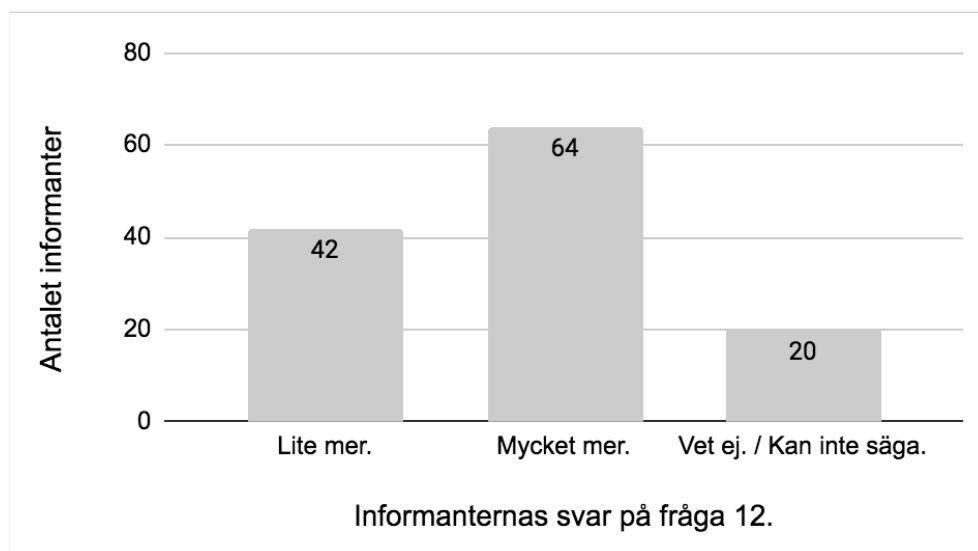
I detta kapitel presenterar jag resultaten av min enkätundersökning och analyserar dem enligt mina forskningsfrågor i tre skilda delkapitel. Först klargör jag hurdan utbildning språklärare i Finland har fått gällande dyslexi. Sedan beskriver jag hur de finska språklärarna ser sin egen kompetens och sina egna resurser för att beakta dyslexi i sitt dagliga arbete. Till slut redogör jag för de beprövade arbetssätten som språklärare anger att fungerar med dyslektiker i undervisningen.

7.1 Språklärarnas utbildning i Finland gällande dyslexi

För att utreda hurdan utbildning språklärare i Finland har fått gällande dyslexi har jag i min enkät frågat dem om de överhuvudtaget har fått någon slags utbildning gällande dyslexi (fråga 9 i enkäten). Överlägset största delen av mina informanter anger att de antingen inte har fått (ca 51 %) eller inte kommer ihåg (ca 19 %) om de har fått någon slags utbildning gällande dyslexi under sin lärarutbildning dvs. ungefär 30 % av mina informanter har fått någon slags utbildning om dyslexi under sina lärarstudier. Av de 39 informanter som anger att de har fått utbildning om dyslexi anger ändå största delen (N=33) att de har fått *ganska lite* (N=31) utbildning. Två av dem upplever mängden av undervisning som att de *inte alls* fått sådant gällande dyslexi. Ytterligare anger tre informanter att de inte kommer ihåg hur de upplevt mängden utbildning gällande dyslexi. Av de tre informanter som för sin del upplever att de har fått *väldigt mycket* eller *ganska mycket* utbildning om dyslexi anger en att hen är behörig som speciallärare och en annan att hen studerar specialpedagogik som bäst, vilket till största delen förklarar den förekommande diskrepansen.

Dessutom har jag frågat i min enkät hur omfattande utbildning språklärare har upplevt att de har fått gällande dyslexi under sina lärarstudier (fråga 11). Fördelningen liknar mycket svaren på fråga 10, alltså totalt 39 av de informanter som anger att de har fått utbildning om dyslexi upplever ändå till största delen att omfattningen har varit *förtretligt liten* (N=29) eller nästan obefintlig (N=3). Bara fyra av de där 39 informanterna anger att utbildningen gällande dyslexi har varit tillräckligt omfattande eller väldigt omfattande. Av alla mina informanter (N=128) skulle ungefär hälften (ca 51 %) ha velat ha *mycket mer* och ungefär tredjedelen (ca 34 %) ha velat *lite mer* utbildning gällande dyslexi. Detta stämmer överens både med min hypotes att språklärare i princip inte har fått tillräcklig utbildning gällande dyslexi under

språkläroarstudierna (se kap. 1.1) och med det att antalet elever som har fått intensifierat stöd ständigt har ökat under de senaste tio åren (se statistiken Elever som omfattas av intensifierat stöd och särskilt stöd inom den grundläggande utbildningen, Vipunen). Som det syns i figur 4 här nedan, är resten av informanterna (ca 15 %) av den åsikten att de inte kan säga om de skulle ha velat få mer utbildning om dyslexi.



Figur 4. Informanternas svar på fråga 12 i enkäten.

För att utreda om språklärare i Finland har fått någon slags fortbildning om dyslexi har jag i enkäten frågat detta (se fråga 13a). Enligt svaren har ungefär 42 % av mina informanter kunnat delta i någon slags fortbildning. Resten anger att de antingen inte har fått (50%) eller kommer inte ihåg (ca 8 %) om de har fått någon slags fortbildning om temat. Som fortsättning till fråga 13a har jag också frågat om någon har fått någon slags fortbildning, hurdan den har varit (se fråga 13b). Av alla 128 informanter har 56 svarat på denna öppna fråga. Ungefär hälften av dem nämner olika slags seminarier och kurser som de har kunnat delta i under sin karriär. Några har kunnat delta endast i enstaka evenemang medan andra har kunnat delta i flera olika evenemang och kurser under åren. Kurserna kan ha varit både sådana där det behandlas enbart dyslexi och sådana där dyslexi har behandlats som en del av större helheter om inlärningssvårigheter. Sex informanter nämner också enstaka evenemang där Moilanen har hållit tal eller lektioner. Fjorton av alla kommentarer betonar att de har själva börjat studera specialpedagogik: några har tagit enstaka kurser i öppna universitet, andra har även avlagt examen och erhållit speciallärarbehörighet. Fem anger dessutom att de har själva tagit

reda på dyslexi till exempel genom att läsa litteratur om temat. Här nedan citerar jag några informanter:

- (1) Kävin 3 päiväisen veson liittyen kolmiportaiseen tukeen ja siellä työstettiin paljon käytännön apuvälineitä useisiin oppimisvaikeuksiin liittyen.*
- (2) Yhden päivän kurssi Kari Moilasen vetämänä.*
- (3) Suoritin erityisopettajan erilliset opinnot. Lisäksi Hero:ssa takavuosina Kari Moilasen vetämä päivä*
- (4) Useita vertaiskoulutuksia esim. Kieltenopettajien koulutuspäivillä.*
- (5) Oman kiinnostuksen mukaan olen hakeutunut esim Erilaisten oppijoiden liiton järjestämiin koulutuksiin.*
- (6) Olen omalla ajalla vapaaehtoisesti käynyt tarjolla olevissa pienissä tietoisuissa asian tiimoilta (esim. erilaiset oppijat ry:n järjestämällä) ja esim. Moilasen luennolla.*
- (7) Olen osallistunut yhteenlaaja-alaiseen pidempään koulutusprojektiin oppisvaikeuksien tiimoilta apulaisrehtorin ja erityisopettajan kanssa n. 10 vuotta sitten. Veso-päivien yhteydessä on ollut hyviä työpajoja asian tiimoilta ja koulullamme on vierailut aihepiiriin perehtyneitä kouluttajia. Myös koulumme erityisopettaja on pitänyt meille infoja aihepiiristä.*

Jag har dessutom tagit reda på om språklärare i Finland skulle vilja ha någon slags fortbildning om temat dyslexi (fråga 14a) och följaktligen har jag också frågat i enkäten om hurdan fortbildning som skulle intressera dem (fråga 14b). 99 informanter (ca 77 %) anger att de skulle gärna delta i någon slags fortbildning. Bara 14 informanter (ca 11 %) anger att de inte behöver fortbildning om dyslexibeaktande språkundervisning och 15 informanter (ca 12 %) är inte helt säkert om de ville ha fortbildning eller inte. Jag antar att informanternas relativt stora intresse för fortbildningskurser om dyslexi beror dels på de samma orsaker som jag nämner tidigare i det här delkapitlet. Dels kan det bero på den stora variationen såväl i längden och typen av fortbildningar som i antalet fortbildningskurser som mina informanter har kunnat delta i.

Därutöver anser jag att antalet svar (N=82) på fråga 14b berättar något väldigt positivt om lärarnas intresse för fortbildningskurser. Det i särklass största temat som kommer upp i kommentarer från mina informanter är de väldigt konkreta och välbeprövade verktyg och arbetssätten genom vilka man både kan stödja en dyslektiker i språkinläringen och underlätta verksamhet under lektionerna. Det är nämligen 70 informanter som tar det här temat upp dvs.

ungefär 55 % av alla informanter längtar efter konkret information om hur kan de lägga märke till dyslexi, ta det i beaktande i undervisningen samt hur kunde man uppmuntra och stödja en dyslektiker i språkinläringen. Detta visar att det verkligen finns en stor efterfrågan på fortbildning hos de finska språklärarna. Här nedan citerar jag några informanter:

(8) Haluaisin saada käytännön vinkkejä ja konkreettisia esimerkkejä, miten tukea lukivaikeuksisia oppilaita omilla tunneilla.

(9) Haluaisin koulutusta liittyen siihen, miten voi auttaa oppilasta, jolla on lukivaikeus. Usein sanojen opiskelu tuntuu vaikealta, enkä osaa hirveästi neuvoa, miten se sujuisi helpommin. Oppilailla on käytössä ohjelmat, joilla voi kuunnella tekstiä ja sanat, mutta sekään ei kaikkia auta

(10) Millaista tukea kannattaisi tarjota kielissä ja miten huomioida arvioinnissa

Det med tanke på dyslektiska elever är positivt hur det genom de här svaren verkligen förmedlas en äkta oro och omtanke om sina elever hos de finska språklärare: de vill på riktigt förstå hurdan inlärningssvårighet dyslexi är (bland andra) och vad kan de själv göra för att bidra till dyslektikers språkinläring och dess flytandet med sin arbetsinsats. Ytterligare kommer det upp att även om någon har behörighet som speciallärare, har hen inte möjligtvis så mycket kunskap just om dyslexibeaktande språkundervisning. Några betonar också längtan efter konkreta tips hur dyslexi kan beaktas i bedömningen. Följande citat tydliggör bland annat de nyanserna som står i informanternas kommentarer:

(11) Haluaisin lisätietoja siitä, miten lukioppilasta voi tavallinen aineenopettaja auttaa.

(12) Miten auttaa lukivaikeudesta kärsivää parhaiten, missä määrin arvioinnissa tulisi huomioida.

(13) Konkreettisia keinoja, ymmärrystä siitä millaisena vieras kieli lukivaikeuksiselle oppilaalle näyttäytyy. Koska itsellä ei ole lukivaikeutta ja kielen oppiminen on ollut suhteellisen helppoa, en voi mitenkään ymmärtää miten oppilas, jolla on lukivaikeus, näkee ja kokee vieraan kielen.

(14) Miten tunnistaa lukivaikeus? Yleiset haasteet kielenopiskelussa. Miten ottaa puheeksi mahdollinen (diagnosoimaton) lukivaikeus? Ja tärkeimpänä: miten tukea oppilasta, jolla on lukivaikeus?

(15) Miten opettaa vierasta kieltä oppilaalle, jolla on lukivaikeus. Miten helpottaa hänen oppimistaan?

Ytterligare tar några informanter upp en mycket viktig aspekt: hur kan man bemöta en dyslektiker med diskretion? Hur kan man ta upp möjliga inlärningsvårigheter med studeranden? En informant skriver också att oftast får språklärare inte veta om någon har dyslexi och det är väldigt sällan studerande kommer och berättar om det själv till en språklärare (jfr Willberg m.fl. 2006, s. 237–241). Så här skriver några informanter om situationen och saker som de bekymrar sig om:

(16) Miten lukivaikeudet voi tunnistaa aikuisryhmässä, miten auttaa aikuista opiskelijaa, joka harrastuksenaan opiskelee kieltä, miten hienotunteisesti voi auttaa tällaista opiskelijaa

(17) Olen aktiivisesti etsinyt täydennyskoulutusta oppimisvaikeuksien kohtaamiseen ylipäätään. Olen selkeästi huomannut työssäni, että minulta puuttuu taitoja tähän liittyen ja tarvitsisin niitä kipeästi.

Sammanfattningsvis kan jag alltså konstatera att min hypotes visar sig vara sann. Språklärare i Finland tycker att de inte har fått tillräckligt med utbildning gällande dyslexibeaktande språkundervisning under sina lärarstudier med undantag av sådana lärare som har skaffats sig också behörighet som speciallärare. Ytterligare har hälften av informanterna fått någon slags utbildning gällande dyslexi i olika slags fortbildningskurser. Enligt min enkätundersökning är de flesta språklärare ändå villiga att vidareutbilda sig inom detta område och längtar även efter lämpliga fortbildningskurser.

7.2 Språklärarnas upplevda kompetens och resurser för att beakta dyslexi

För att ta reda på hur språklärare i Finland upplever sin egen kompetens i och sina egna resurser för att beakta dyslexi i sitt dagliga undervisningsarbete, har jag frågat till exempel om de upplever att de har tillräckligt med resurser dvs. tid i förhållande till viljan att lägga speciellt märke till och stödja dyslektiker i undervisningen på något sätt (fråga 17). Ungefär 57 % av mina informanter upplever att de inte har tillräckligt tid att beakta dyslektiker på något sätt speciellt. Cirka 28 % av dem anger att de har tillräckliga resurser och ungefär 11 % är inte helt säkra dvs. de har valt svarsalternativet *Vet ej / Kan inte säga*. Fyra informanter (ca 3 %) är därutöver av den åsikten att ibland finns det tillräckligt tid och ibland finns det inte. En skriver också att det varierar: på högstadieskolan har hen mer tid för det än i gymnasiet. Totalt fem informanter tar ytterligare upp också i detta sammanhang att kanske vore det möjligt om de bara hade tillräckliga kunskaper för det. Bara en informant anger att hens

arbetssätt troligen stödjer också sådana elever som lider av dyslexi (jfr Siiskonen m.fl. 2019, s. 90).

Jag har därutöver tagit reda på om de finska språklärarna upplever att de har tillräckligt med konkreta verktyg och information om lämpliga arbetssätt genom vilka de kan stödja en dyslektiker i undervisningen (fråga 18). Resultaten är rätt tydliga, dock inte så oväntade. Av alla mina informanter anger 68 % (N=87) att de inte vet om några konkreta arbetssätt som vore tillräckliga att hjälpa dyslektiker i språkinläringen under lektionerna. Ytterligare anger nästan 12 % att de *ej vet* eller *kan inte säga* dvs. det är bara cirka 20 % av mina informanter som anger att de har tillräckliga kunskaper om konkreta arbetssätt genom vilka de kan stödja dyslektiker i språkinläringen under lektionerna. De här resultaten överensstämmer också med antalet informanter som anger antingen att de inte har fått eller att de inte kommer ihåg om de har fått någon slags utbildning gällande dyslexi under lärarstudierna (se kap. 7.1). De konkreta arbetssätten som mina informanter har märkt att fungerar bra med dyslektiker under lektionerna analyserar jag närmare först i följande delkapitel (se kap. 7.3).

Eftersom det nuförtiden finns mer diskussion också om lärarnas arbetsbelastning (se t.ex. Fredriksson 2019) och även utbrändhet, har jag frågat om de finska språklärarna får tillräckligt med stöd och hjälp med frågor om dyslexi på arbetsplatsen om de någon gång behöver det (fråga 16). Lyckligtvis anger exakt hälften av informanterna att de får tillräckligt med hjälp och stöd om de behöver det och nästan 26 % av informanterna är inte säkra. Kanske lite optimistiskt föreställer jag mig att detta kan bero på det att de inte har behövt hjälp ännu med en sådan fråga. Det är tyvärr ändå cirka 24 % av informanterna som upplever att de inte får tillräckligt med stöd och hjälp gällande dyslexi på arbetsplatsen om de skulle behöva det.

För att utreda om språklärare i Finland anser att de lagstadgade stödsystemen fungerar vad gäller dyslektiker, har jag formulerat fråga 20 för sådana som arbetar antingen heltid eller deltid på grundskolenivån och frågorna 21a och 21b för sådana som arbetar antingen heltid eller deltid på andra stadiet, vid en högskola eller i fritt bildningsarbete som till exempel i ett medborgarinstitut. Av de lärare som anger att de arbetar på grundskolenivån (N=70) anser nästan 66 % att stödsystemet fungerar *väldigt bra* eller *ganska bra*. Bara cirka 14 % anger att systemet fungerar *ganska dåligt* eller *inte alls*. Nästan 16 % har inte någon åsikt eller vet kanske inte tillräckligt om situationen och har således valt svarsalternativet *Vet ej / kan inte*

säga (jfr Valli 2018, s. 92–93). Ytterligare har tre informanter (ca 4 %) låtit bli att svara på fråga 20.

Av de informanter som för sin del anger att de arbetar på något annat än grundskolenivå antingen heltid eller deltid (N=77) anser bara 45 (ca 58 %) att det finns någon slags stödsystem för dyslektiker på deras arbetsplats. Av de här 45 informanterna tror nästan 26 (ca 58 %) att systemet fungerar *väldigt bra* eller *ganska bra*. Bara tre av 45 tycker att systemet fungerar *ganska dåligt* och 16 lärare (ca 35 %) har valt svarsalternativet *Vet ej / kan inte säga*. Sammanlagt 22 informanter anser att det inte finns något stödsystem på deras arbetsplats för dyslektiker eller de inte vet något om sådant eller de har låtit bli att svara på dessa frågor. Som jag beskriver i kapitel 5.2 står det åtminstone i gymnasielagen (714/2018, 28 §) och i lagen om yrkesutbildning (531/2017, 64 § & 65 §) hurdant stöd studerande borde få vid behov.

Intressant nog anger ändå ungefär 70 % av alla informanter att de någon gång har samarbetat till exempel med en speciallärare eller en skolpsykolog gällande dyslexi och bara två informanter är inte helt säkra. Således är det cirka 28 % som anger att de inte har samarbetat med någon speciallärare eller skolpsykolog gällande dyslexi. Av alla informanter beskriver ungefär 52 % (N= 67) samarbetet med speciallärare och/eller skolpsykolog så att de antingen konsulterar dem på något sätt eller skriver några dokument för dem som det står i följande exempel:

(18) Annan lausuntoja hänen pyynnöstään.

(19) Oppimissuunnitelmien ja Hojksien päivitystyötä.

(20) Konsultaatioapua ja vinkkejä työskentelyyn erityisopettajalta

(21) Olen itse pyytänyt erityisopettajalta apua ja neuvoja. Sovimme ajan jolloin istuimme alas ja sain apuja. Olen vastavalmistunut joten apua todellakin tarvitsin. Onneksi myös sain! Oma-aloitteisuutta se kyllä vaati.

(22) Lukilausuntoja. Erityisopettajan kanssa käytyjä keskusteluja opiskelijan vaikeudesta ja opiskelun tukemisesta. Useat lukivaikeudesta kärsivät opiskelijat eivät "halua tehdä hankaluudestaan mitään numeroa", joten heidän auttaminen voi tuntutilanteessa olla haastavaa, koska eivät halua, että muut tietävät asiasta.

Flera informanter anger dessutom att specialläraren ibland fungerar som en resurslärare eller även som en personlig elevassistent. Som det framkommer med det följande delkapitlet (se

kap. 7.3) är resurslärare och skolgångshandledare i viss mån en väldigt välkommen hjälp under lektionerna i andraspråksundervisning enligt några av mina informanter.

(23) Erityisopettaja samanaikaisopettajana.

(24) Erityisopettaja on mukana osalla oppitunneista

Några informanter skriver också att samarbetet med en speciallärare är regelbundet och intensivt på det sättet att man planerar undervisningen och specifika stödåtgärder för vissa elever tillsammans. Därutöver anger några informanter att de evaluerar både elevernas framåtskridande i skolgång och funktionaliteten av de planerade och genomförda stödåtgärderna tillsammans med specialläraren. En beskriver även att det är fråga om en gemensam process där man vid behov utnyttjar styrkor eller kunskaper av alla delaktiga när det gäller enstaka studeranden med individuella studiestigar.

(25) Säännöllisesti keskustelemme oppilasryhmästäni: edistymisestä, uusista huomioista, tuen tavoista ja onnistumisista.

(26) Erityisopettajan kanssa suunniteltu vähän lukivaikeuksisten oppilaiden opiskelua

(27) Yhteinen mukautusprosessi, opiskelijoilla yksilölliset opintopolut, joilla hyödynnetään kaikkien osaamista tarpeen mukaan.

I följande delkapitel analyserar jag närmare de olika välbeprövade och dyslexibeaktande arbetssätten inom andraspråksundervisning som informanterna har angett.

7.3 Beprövade dyslexibeaktande arbetssätt i andraspråksundervisning

För att utreda hurdana konkreta arbetssätt finska språklärare redan använder i sitt dagliga arbete för att beakta dyslektiker under lektionerna har jag frågat detta i enkäten (fråga 19a). Eftersom jag antar att många använder differentiering som en metod, har jag därutöver ställt en fortsatt fråga (19b) för att förstå vad det egentligen betyder för varje informant. Av alla 128 informanter nämner ungefär 27 % differentieringen som en metod. Många informanter (ca 36 %) beskriver också hur de ger dyslektiker lättare övningar och enklare eller kortare texter samt begränsar mängden av obligatoriska uppgifter för dem. Därutöver berättar 15 informanter att de betonar helheten och det mest centrala i sin undervisning så att alla kan

förstå vad som är allra viktigast (jfr t.ex. Moilanen 2002, s. 62). Här nedan ger jag några exemplar om informanternas svar:

(28) Kustantajan materiaali tarjoaa runsaasti erilaisia vaihtoehtoja, kuten helpotettuja tekstejä yms.

(29) Esim. osa tekee enemmän työkirjasta, suomennokset aukotettuun pohjaan jne.

(30) Nopeille opiskelijoille lisätehtäviä, että hitaammat ehtivät tehdä perustehtävät.

(31) Minimatehtävät ja extratehtävät.

(32) Inte specifikt för dyslektiker, men har överlag uppgifter som alla ska göra, samt uppgifter på olika nivå beroende på vad den studerande har för egen målsättning.

(33) Aikuisten kanssa annan muutaman erityyppisen tehtävän, josta opiskelijat saavat itse valita. Kerron ensin, missä on vain keskeinen asia ja missä mennään jo pitemmälle.

Ganska många informanter (N=35) anger också att de ger dyslektiker mer tid att göra olika uppgifter och prov. Ett par informanter beskriver att de försöker ta det lugnt under lektionerna och rentav undvika alla slags onödig brådska. Som jag har beskrivit i kapitel 5.3 är de här viktiga aspekter också enligt Siiskonen m.fl. (2019, s. 89) och Moilanen (2002, s. 16, 62, 234–253). Ytterligare anger sammanlagt tio informanter att de eftersträvar att uppväcka elevernas medvetande om olika slags studietekniker och -strategier så att alla hittar sitt eget sätt att lära sig bäst. Dessutom beskriver flera informanter (N=20) hur viktigt det är att relationen mellan lärare och elever är bra, eftersom det möjliggör bättre förutsättningar för lyckad elevhandledning dvs. för diskussion och förtrogenhet med situationen både för dyslektiker och läraren. Detta uppfattningen överensstämmer helt hållet med Siiskonen m.fl. (2019, s. 83–85) (jfr också Willberg m.fl. 2006, s. 240). Allt som allt femton informanter betonar därutöver betydelsen av positiv feedback, stöd och uppmuntran samt att framhäva dyslektikers styrkor alltemellanåt, vilket är speciellt viktigt enligt Carawan m.fl. (2015) men som också tas upp både av Moilanen (2002, s. 25) och av Høien och Lundberg (2013, s. 250–251). Nedanstående exemplar om informanternas svar åskådliggör deras tankar och åsikter:

(34) Lisää aikaa tehtävien tekemiseen tai annetaan vähemmän tehtäviä (opettaja kertoo keskeiset tehtävät vs. lisätehtävät)

(35) Lisäajan antaminen kokeissa, opiskelutekniikoista kertominen (kaikille, ei vain LUKI opiskelijoille)

(36) Yritän eriyttää jonkun verran ja mm. antaa lisäaikaa kokeissa ja kysellä millainen apu opiskelijalle toimii, mitä hän itse haluaisi. Puhun monesti oppilaan kanssa yleisesti oppimisesta ja yritän rohkaista ja antaa hyvää palautetta työn tekemisestä.

(37) ... Vaikeudet ovat niin moninaisia, että tavat toimia ovat kovin yksilöllisiä. Opiskelijat itse usein kertovat, mikä kullekin on parasta ja mitä kukin toivoo.

(38) Pysähtyminen asian äärelle, jo se, että opettaja ymmärtää ja kuulee lukista jo auttaa. Avun tarjoaminen

(39) Det viktigaste är att få dem att tro på sig själva. Ofta har de en bild av att de inte kan någonting pga. stavningen. ... Varför sparka ngn som redan ligger?

Därtill anger 20 informanter att de har lagt märke till hur muntliga övningar och prov fungerar bra med dyslektiker, eller att de brukar ge dyslektiker en möjlighet att bevisa sina kunskaper till exempel genom att komplettera skriftliga prov muntligt i efterhand. Detta är viktigt också enligt Moilanen (2002, s. 240–241) eftersom det ger dyslektiker möjligheten att kompensera de mest typiska felen som vanligen framkommer i skriftlig produktion och som egentligen inte har något med dyslektikers kunskaper att göra. Flera informanter (ca 21%) anger också att de brukar läsa skriftliga anvisningar högt i uppgifter och prov samt de ofta ger tips om hur eleverna kan lyssna på texter hemma samtidigt de läser. Som konstaterat i kapitel 5.3 kan det vara till stor hjälp om dyslektiker har en möjlighet att lyssna på texten samtidigt som de läser den (Høien & Lundberg 2013, s. 121). Vidare nämner sammanlagt tio informanter användningen av teknologi som ett hjälpmedel för dyslektiker, vilket åtminstone Høien och Lundberg (2013, s. 211) även rekommenderar (jfr också Kere & Finer 2008, s. 121). Dessutom tar ungefär 14 % av informanterna upp att de antingen brukar sända elever till speciallärare eller att specialläraren alltemellanåt brukar ge samordnad undervisning med språklärare. Några anger att också grupper är så stora att en skolgångshandledare vore till hjälp om mindre grupper (t.ex. med hjälp av en resurslärare) inte är möjliga. Följande exemplar visar hur mina informanter beskriver situationen:

(40) *Oppilas tekee kokeet suullisesti tai täydentää kirjallisia vastauksia suullisesti, tunnilla kirjalliset tehtävät tehdään suullisesti opettajan kanssa tai ohjaaja kirjaa vastaukset oppilaan puheen mukaan. Kirjallisten kotitehtävien määrää karsittu tai kotona joku muu kirjaa suulliset vastaukset.*

(41) *... tehtävien lukemista ääneen tunneilla ja kokeissa, etäkoulussa ohjeistukset myös vocaroo-äänitteinä ...*

(42) *... Kerron, mistä löytyy kirjojen tekstit ääneen luettuina.*

(43) *Monipuoliset työskentelytavat oppimisen tukena ja oppimisen osoittamisessa, teknologia apuna (mm. videoidaan, äänitetään, tehdään kuva/ääni–sanakirjaa Book Creatoriin, opetellaan käyttämään text-to-speech ja speech-to-text työkaluja).*

(44) *... Arttu- ja Otso-sovelluksen käyttäminen (oppilas voi kuunnella kirjan sisältöjä ja samalla seurata kirjasta).*

(45) *... Ohjaajan läsnäolo oppitunnilla olisi tärkeä lisä, mutta ei aina mahdollinen.*

(46) *Joskus erityisopettaja opettaa pienryhmää.*

En av de metoder som mina informanter oftast tar upp i sina kommentarer (ca 20 %) är användningen av visuella och belysande material både i undervisningen och i provet. I praktiken betyder detta, enligt mina informanter, att de använder bland annat bilder, färger, tydliga typsnitt och anpassad teckenstorlek så att till exempel presentationer och belysande exempel är klara och tydliga. Detta tas upp också av Moilanen (2002, s. 26–33) och även Willberg m.fl. (2006, s. 240). Ytterligare anger nio informanter hur de försöker komma ihåg mångsidig användning av olika arbetssätten som stimulerar olika sinnen. Detta är speciellt effektivt för all inläringen inte bara ur dyslektikers synvinkel utan också för alla andra elever (jfr Siiskonen m.fl. 2019, 90; Høien & Lundberg 2013, s. 213, 218–220; Moilanen 2002, s. 26–33). Däremot beskriver bara åtta informanter uthållig övning av antingen läsandet, skrivandet eller uttalandet som en lösning på dyslektikers problem. Ganska oväntat är också antalet informanter som nämner funktionell undervisning (N=2), utnyttjandet av olika lekar och/eller spel (N=3) och komparativ språkundervisning (N=2) som välbeprövade metoder med dyslektiker. Speciellt underligt kan det anses vara för att det redan i den gällande GLGU:n (Utbildningsstyrelsen 2014, s. 128) står att språkundervisning ger särskilt bra förutsättningar för olika lekar och spel. Jag kan bara föreställa mig att i fråga om grundskolenivån är olika lekar och spel en så naturlig del av språkundervisningen att språklärare inte ens kommer på att tänka det som en speciellt bra fungerande metod vad gäller

dyslexibeaktande undervisning. Följande exemplar om finska språklärarnas svar på frågorna 19a och 19b beskriver närmare speciellt användningen av visuella material, men också några andra ovannämnda aspekter:

*(47) Tulostan esim. kokeet värilliselle paperille (lukiossa on sähköiset kokeet). ...
Annan myös suttupaperia, jolla voi rajata kokeen alueen.*

*(48) Diat, joissa ei ole paljon tekstiä. Suuri teksti. Asioiden "värikoodaaminen" niin,
että värit auttavat hahmottamaan mitkä asiat kuuluvat yhteen, mitkä eroavat jne.*

*(49) Värilliset paperit luetunymmärtämistehtävässä (teksti väripaperilla), luetun
tekstin kappaleen viereen voi merkitä minkä kysymyksen vastaus löytyy ko
kappaleesta, koepaperit yksipuolisina A4:na.. ja monta muuta*

*(50) Försöker presentera nya or på ett mångsidigt sätt med t.ex. bilder, läsa
tillsammans, spela spel o.d.*

(51) Erilaisten havainnollisten materiaalien käyttö, ... leikit, pelit,

(52) ... selkokielisyys, eri väri viivaimet, isot fontit ja selkeä esitysmateriaali.

(53) Monikanavaisuus, fontit ja värit, ...

(54) Värikalvo rauhoittaa tekstiä joillekin. Selkeät koepaperit.

Speciellt exemplen 47, 49 och 54 innehåller perfekta exempel på sådana små detaljer, som kräver väldigt lite arrangemang av lärare, men som har en mycket stor betydelse för en dyslektiker. Detta betonar också Moilanen (2002) i sin bok (jfr kap. 5.3 i denna avhandling). Det med tanke på dyslektiker är positivt att några språklärare är medvetna om sådana hjälpmedel och arrangemang, och att det finns några fortbildningskurser som tar upp dessa.

Andra metoder och konkreta arbetssätt som tas upp av några informanter är till exempel tillräcklig upprepning och repetition i undervisningen. Detta kan anses vara en grundförutsättning för dyslektikers andraspråksinläring (jfr Siiskonen m.fl. 2019, s. 91–92, Ahvenainen & Holopainen 2012, s. 44–46; Moilanen 2002, s. 29). Därutöver kommer tydliga, korta och koncisa instruktioner samt avdelningen av texter, uppgifter och/eller prov fram i några informanternas svar. För en dyslektiker kan det vara svårt att koncentrera sig på en sak åt gången om det finns för mycket störande stimulus. Därför kan också de här små aspekterna vara till stor hjälp under lektionerna (jfr kap. 5.3). Ytterligare nämner 13 informanter

stödundervisningen som en väl använd metod för att hjälpa dyslektiker. På följande sätt har informanterna också formulerat svar på frågorna 19a och 19b:

(55) Tehtävien räätälöintiä esim. siten, että kokonaisuuksia pilkkoo pienemmiksi, lukiviivotin rivillä pysymiseksi, selkeät ohjeet, ohjeiden lukeminen ääneen ...

(56) Selkeät ohjeet ja struktuuri, selkokielisten tekstien yms hyödyntäminen, lukemisen ja tehtävien pilkkominen ja yksinkertaistaminen. Henkilökohtaiset opetus- ja ohjaustuokiot.

(57) Kokeen osittaminen on auttanut monia, kun luettavan voi jakaa kahteen eri osaan.

Dessutom beskriver ungefär 16 % av informanterna att de mer eller mindre tittar genom fingrarna när de bedömer dyslektikers skriftliga uppgifter och prov. Några informanter betonar också mångsidiga kriterier och arbetssätt för utvärdering av elevernas framgång i språkstudier, vilket hänger ihop med till exempel betydelsen av kontinuerlig utvärdering av elevernas kunskaper (jfr Moilanen 2002, s. 234–253). Nedanstående exemplar beskriver tankarna av några informanter:

(58) ... att man bortser från stavfel om det "låter rätt" när man uttalar ordet på engelska vid bedömning osv.

(59) ... Själv stirrar jag mig inte blind på den utan ger t.ex. fulla poäng i förhör om jag ser att eleven har menat ordet jag är ute efter. ...

(60) Arvioinnin sopeuttaminen. ...

(61) Elever med intyg på läs- och skrivsvårigheter får inte fel i prov och förhör för stavfel.

Som det kommer fram längs det här delkapitlet har de finska språklärare i viss mån kunskap om lämpliga arbetssätt som de kan utnyttja i sitt dagliga arbete och de liknar också allt det som Moilanen (2002) rekommenderar. Likheterna beror troligen på att flera informanter också anger att de har deltagit i olika slags fortbildningskurser som har innehållit lektioner av Moilanen (se kap. 7.1). Till slut vill jag framhäva att allt som hjälper en dyslektiker också är till nytta för resten av gruppen (Siiskonen m.fl. 2019, s. 90). Det tas upp också av några informanter av vilka en konstaterar följande:

(62) Opetan lukiystävällisesti koko luokkaa. Siitä hyötyvät kaikki.

8 Slutsatser och diskussion

I det här kapitlet sammanfattar jag först syftet och resultaten av den här undersökningen samt diskuterar dess reliabilitet och validitet. Därutöver funderar jag till slut på olika slags framtida forskningsmöjligheter utgående från min undersökning.

8.1 Sammanfattning

Syftet med den här avhandlingen har varit att utreda finska språklärarnas situation och erfarenheter angående deras utbildning och dagliga arbete ur inlärningssvårigheternas synvinkel. Eftersom det finns åtskilliga olika inlärningssvårigheter, har jag bestämt mig att avgränsa mitt forskningsämne bara till en förhållandevis allmän svårighet: dyslexi. Jag som blivande språklärare är bekymrad över temat eftersom det finns både statistik enligt vilken till exempel antalet elever som har fått intensifierat stöd ständigt har ökat under de senaste tio åren och nyheter om belastade lärare i Finland. Orsaken till min oro är ytterligare min egen erfarenhet enligt vilken de pedagogiska studierna för ämneslärare (60 sp) till exempel vid Helsingfors universitet innehåller väldigt lite specifik information om olika slags inlärningssvårigheter, för att inte tala om några välbeprövade konkreta verktyg och rutiner som kan påverka mottagandet av undervisningen på ett positivt sätt.

Således har jag genomfört en enkätundersökning bland finska språklärare. Jag har använt en webbenkät som jag skapade med programmet *Google Forms*. För att nå så många informanter som möjligt under en relativt kort tid delades enkäten i första hand ut via Facebook och sedan också via e-post. Under sex veckor från slutet av november till början av december år 2020 besvarades enkäten totalt av 128 finska språklärare.

Min första forskningsfråga har varit hurdan utbildning har språklärare i Finland fått gällande dyslexi? Enligt resultaten har väldigt få av mina informanter fått utbildning gällande dyslexi under sina lärarstudier. Bara ungefär 30 % av dem anger att de har fått någon slags utbildning om den som en del av sina lärarstudier. Största delen av denna 30 % anger ytterligare att omfattningen av utbildningen gällande dyslexi har varit *förtretligt liten* (N=29) eller nästan obefintlig (N=3). Därutöver skulle uppemot 85 % av alla mina informanter (N=128) ha velat ha *mycket mer* eller *lite mer* utbildning gällande dyslexi under sina lärarstudier. Allt detta stämmer överens till exempel med min hypotes att språklärare inte har fått tillräcklig utbildning gällande dyslexi under språklärarstudierna. Ytterligare anger ungefär 42 % av mina

informerar att de har kunnat delta i någon slags fortbildning under sin karriär som lärare. Däremot finns det ganska stor variation i såväl i längden av olika fortbildningar som i mängden och typen av de kurser som mina informanter har kunnat delta i. Sammanlagt 99 informanter (ca 77 %) anger således att de skulle gärna delta i någon slags fortbildning.

Den andra forskningsfrågan har varit hurdan kompetens och hurdana resurser anser språklärare att de har i fråga om dyslexi och andraspråksinläring? Resultaten är rätt tydliga, dock inte så oväntade i det här fallet heller. De visar att ungefär 57 % av mina informanter upplever att de inte har tillräckligt med tid att beakta dyslektiker på något speciellt sätt. Därtill anger 68 % att de inte känner till några konkreta arbetsätt som vore tillräckliga att hjälpa dyslektiker i språkinläringen under lektionerna. Ytterligare har jag tagit reda på om de finska språklärarna anser att de vid behov kan få tillräckligt med hjälp och stöd i fråga om dyslexibeaktande undervisning. Exakt hälften av informanterna anger att de får tillräckligt med hjälp och stöd om de behöver det och nästan 26 % av informanterna är inte säkra dvs. cirka 24 % av informanterna upplever ändå att de inte får tillräckligt med stöd och hjälp gällande dyslexi på arbetsplatsen om de behövde det.

Den tredje och sista forskningsfrågan gäller hurdana konkreta verktyg och rutiner språklärare har använt i sin undervisning med tanke på dyslektikernas speciella svårigheter? Utgående från mina resultat kan jag konstatera att även om de finska språklärarna i min enkätundersökning anger att de inte har tillräckliga resurser att beakta dyslexi i sitt dagliga arbete (se kap. 7.2), så kan jag inte helt och hållet hålla med dem om det. Som en av mina informanter själv konstaterar har de finska språklärarna nämligen sannolikt tillräckligt tid och möjligheter att beakta dyslexi, men snarare har de inte tillräcklig kunskap om sådant, vilket lätt kan leda till att ämneslärare känner sig otillräckliga eller frustrerade när de handleder en dyslektiker i sina studier (jfr också Willberg m.fl. 2006, s. 239). Som denna avhandling också bevisar, finns det massor av lämpliga och konkreta verktyg och arbetsätt samt rutiner genom vilka dyslexi kan beaktas lämpligt i andraspråksundervisningen. Informanterna i den här undersökningen tar upp till exempel differentiering, betoning av det mest centrala och betydelsen av visuellt klara och tydliga material. Ytterligare nämns muntliga övningar och prov, mångsidig stimulering av olika sinnen och betydelsen av positiv och uppmuntrande feedback. Det är de små sakerna som påtagligt kan underlätta arbete i klassrummet både ur språklärarnas och dyslektikers synvinkel.

Avslutningsvis vill jag konstatera att bra undervisning är planerat från sådana utgångspunkter att alla kan hänga med och så att alla har en möjlighet till ett starkt fundament för andraspråksinläring. Detta påstående baserar jag först och främst på lagen om grundläggande utbildning (628/1998), enligt vilken alla ”som deltar i utbildning har under arbetsdagarna rätt att få undervisning enligt läroplanen, elevhandledning och tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår” (628/1998, 30§). Först efter att en sådan grund existerar, är det nödvändigt att fundera på alternativa instruktioner och uppgifter för mer begåvade elever till vissa situationer. Men för att kunna erbjuda undervisning av god kvalitet, som beskrivits delvis också i den här avhandlingen, måste våra språklärare också ha någorlunda konkreta kunskaper om olika slags inläringssvårigheter. Enligt den här undersökningen finns det rätt stor efterfrågan på omfattande och praktisk fortbildning hos de finska språklärarna. Således hoppas jag att innehållet i denna avhandling ger läsaren både konkreta tips om att undervisa såväl dyslektiker som andra elever med någorlunda inläringssvårigheter och kanske lite hopp och tröst att om någon stöter på sådana här problem i lärarbetet är de inte ensamma. Ytterligare vill jag med den här avhandlingen förmedla språklärarnas budskap till somliga sektorer, som kunde ta allt detta i beaktande när framtida utbildningsutbudet planeras.

8.2 Reliabilitet och validitet

I princip kan den här undersökningen anses mäta det som jag har angivit att den ska mäta och den har genomförts tillräckligt tillförlitligt. Dessa påståenden baserar jag på det faktumet att antalet svar på min enkät är lämpligt (N=128) och tack vare dem jag har kunnat svara på mina forskningsfrågor ordentligt. Ytterligare anser jag att frågorna i min enkät bidrar med tillräckligt många väsentliga nyanser till undersökningens syfte (jfr Trost & Hultåker 2016, s. 62) och antalet obligatoriska frågor har ökat både kvaliteten och relevansen av det insamlade materialet (Trost & Hultåker 2016, 140–144).

Dessutom anser jag att följande aspekter ökar reliabiliteten i min undersökning: i enkäten har jag formulerat olika slags likartade frågor kring varje tema för att kunna utreda flera nyanser av mina forskningsfrågor. I anslutning till frågeformuleringar har jag också försökt att formulera frågorna tydligt, se till att frågorna är så exakta som möjligt för att göra det lätt att svara på dem samt definiera nödvändiga begrepp kort och koncist i olika delar av enkäten, för att kunna tillförsäkra att så många informanter som möjligt förstår mina frågor på samma sätt. Således har informanterna möjlighet att svara på dem från ungefär likartade utgångspunkter.

Ytterligare är enkäten och dess frågor formulerade på det sättet att det på kort sikt inte finns någon skillnad när man svarar på den, alltså man ska svara på samma sätt oavsett vilken dag man svarar. Dessutom är enkäten tydlig. (Jfr Trost & Hultåker 2016, s. 61–66.)

I efterhand tycker jag att fråga 17 skulle ha kunnat formuleras tydligare, till exempel ”Tycker du att du har tillräckligt tid att beakta dyslexi på något sätt i undervisningen?”. Ytterligare skulle jag kanske för tydlighetens skull ha flyttat de få frågorna som inte gäller språklärare verksamma på grundskolenivån i slutet av enkäten, till en egen sida. Dessutom fick jag lite feedback att det har tagit mycket mer än fem minuter att svara på enkäten, när informanterna har funderat på och listat allt tänkbart. Denna tid skulle jag ha estimerat lite längre.

Därutöver har jag valt att inte analysera om det finns ett samband mellan olika variabler som till exempel landskapet och informanternas deltagande i fortbildning, eftersom antalet informanter per landskap varierar mycket. Ett annat exempel på en sådan jämförelse skulle ha varit åldern och informanternas erfarenheter om stödets tillgänglighet på arbetsplatsen. Sådana aspekter skulle ha varit väldigt intressanta, men i det här fallet skulle resultaten inte ha varit lämpliga för generalisering, vilket skulle ha minskat reliabiliteten.

8.3 Avslutning och utsikter för framtida undersökningar

Det vore intressant att undersöka vidare till exempel elevernas välmående i jämförelse med antalet elever som får antingen intensifierat eller särskilt stöd, samt hur det påverkar lärarnas dagliga arbete både ur klasslärarnas och ämneslärarnas synvinkel. Ytterligare vore det speciellt intressant att undersöka lärarnas erfarenheter av inklusion och dess funktionalitet i finska skolor. Med anledning av undersökningens begränsade omfång var det inte ändamålsenligt till exempel att ta mer hänsyn till inklusion ur dyslektikernas synvinkel.

Till slut vill jag tacka alla informanter som har deltagit min enkätundersökning. Speciellt vill jag uttrycka mitt varma tack till alla informanter som i slutet av enkäten har skrivit uppmuntrande hälsningar och även tips för undersökningsprocessen och skrivandet av avhandlingen. Enligt informanternas kommentarer har min undersökning fått mycket beröm för temat och dess betydelse. För sådana lärare som på egen hand vill läsa mer om temat, kan jag absolut rekommendera Moilanens böcker om dyslexi och språkundervisning. Han beskriver språkinläringen ur dyslektikers synvinkel på ett så detaljerat och praktiskt sätt att varje språklärare borde ha dessa verk i sin egen bokhylla.

Källförteckning

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2003). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I: L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 29–56). Lund: Studentlitteratur.
- Ahvenainen, O., & Holopainen, E. (2012). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data Oy.
- Alen, R. & Kultti-Lavikainen, N. (2014). Oppimisvaikeudet. I: H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (red.) *Lastenneurologia*. (s. 67–70). Helsingfors: Kustannus Oy Duodecim.
- Arnqvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Aro, T., Ahonniska-Assa, J., Aro, M. & Ahonen, T. (2019). Oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja arviointi. I: T. Ahonen, M. Aro & T. Aro (red.), *Oppimisen vaikeudet* (40–65). Niilo Mäki Instituutti.
- Axelsson, M. (2003). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I: L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 127–152). Lund: Studentlitteratur.
- Bachman, B. A. (1983). Are We Assessing the Linguistic Factors Critical in Early Reading? *Annals of Dyslexia* 33, p. 91–109.
- Carawan, L., Nalavany, B., & Jenkins, C. (2015). Emotional experience with dyslexia and self-esteem: the protective role of perceived family in late adulthood. *Aging and Mental Health*, 20 (3), p. 284–294.
- Eldén, S. (2020). *Forskningsetik. Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, S. (22 maj 2019). "Integration är bra men undervisning i små grupper ska inte försvinna" – lärare vill ha tillräckligt med resurser för barn med specialbehov. *Svenska YLE*. Hämtad den 27 mars 2021, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/05/22/integration-ar-bra-men-undervisning-i-sma-grupper-ska-inte-forsvinna-larare-vill>
- Förordningen om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet 986/1998*. Hämtad den 23 mars 2021, från <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Goswami, U. (2002). Phonology, reading development and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia* 52 (1), 141–164.
- Gymnasielagen 714/2018*. Hämtad den 28 mars 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180714#Pidp447419184>
- Haataja, L. (2014). Lapsen normaali neurologinen kehitys ja tutkimus. I: H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (red.) *Lastenneurologia*. (s. 21–44). Helsingfors: Kustannus Oy Duodecim.
- Hagevi, M. & Viscovi, D. (2016). *Enkäter. Att formulera frågor och svar*. Lund: Studentlitteratur.

Hayiou-Thomas, M., Carroll, J., & Snowling, M. (2018). Developmental Dyslexia. I: S-A. Rueschemeyer & M. Gaskell. *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Second edition. p. 784–813.

Helsingfors universitet. (u.å.). Examensfördringarna för de pedagogiska studierna för läsåret 2020–2021. Tillgänglig: <https://weboodi.helsinki.fi/hy/jsp/oepopas/jsp/opastutkrakkats.jsf> (Hämtad den 04 april 2021).

Holopainen, L. & Savolainen, H. (2006). Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. I: M. Takala & E. Kontu (red.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. (s. 203–229). Helsingfors: Yliopistopaino.

Huopalainen, S. & Ruuttunen J. (1999). *Lukioppilaan vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus kahden lukioppilaan englannin kielen yksilöllisestä opetuskokeilusta*. Magisteravhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet.

Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur

Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Andra utgåvan, första tryckningen. Stockholm: Natur & Kultur.

International Dyslexia Association. (u.å.). Hämtad den 10 oktober 2020, från <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>

Jaakkola, H. (1993). Kielen opetuksen ja -oppimisen kiistakysymyksiä. I: S. Tella (red.) *Kielestä mieltä - mielekästä kieltä: Ainedidaktiikan symposiumi 5.2.1993: osa 2* (s. 57–69). Helsingfors: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Julin, S & Rumpu, N. (red. 2018). *Utvärdering av arbetsro och en trygg lärmiljö inom grundläggande utbildning och gymnasieutbildning* (Rapport 6:2018). Nationella centret för utbildningsutvärdering.

Jyväskylä universitet. (u.å.). Undervisningsprogrammet för ämneslärarutbildningen för läsåret 2020–2021. Tillgänglig: https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/aiko/Opetusohjelmat/copy_of_aineenopettajakoulutuksen_opetusohjelma_2019-2020 (Hämtad den 04 april 2021).

Kere, J. & Finer, D. (2008). *Dyslexi. Stavfel i generna*. Karolinska institutet University Pre

Kohonen, V. (1992). Kokonaisvaltaisesta vieraan kielen alkeisoppimisesta. I: V. Kohonen & J. Lehtovaara (red.) *Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen I. Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia* (s. 93–119) . 2. upplaga. Tammerfors: Tammerfors universitet.

Korpilahti, P., Arikka, H. & Wallden, T. (2014). Puheen- ja kielenkehityksen häiriöt. I: H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (red.) *Lastenneurologia*. (s. 46–48). Helsingfors: Kustannus Oy Duodecim.

Lagen om fritt bildningsarbete 632/1998. Hämtad den 28 mars 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980632>

Lagen om grundläggande utbildning 628/1998. Hämtad den 23 mars 2021, från <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980986>

Lagen om yrkesutbildning 531/2017. Hämtad den 28 mars 2021, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2017/20170531>

Laine, E., & Pihko, M-K. (1991). *Kieliminä ja sen mittaaminen*. Jyväskylä universitet. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Publikationer A 47.

Liberg, C. (2007). *Läsande, skrivande och samtalande. I: Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Liberg, C. (2003). *Möten i skriftspråket. I: L. Bjar & C. Liberg (red.), Barn utvecklar sitt språk* (s. 215–235). Lund: Studentlitteratur.

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

McNulty, M., (2003) Dyslexia and the Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4). 363 – 381.

Moilanen, K. (2002). *Yli esteiden. Oppimisvaikeudet ja vieraat kielet*. Helsingfors: Tammi.

Paananen, S. (2006). *Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämäkerronnassa*. Doktorsavhandling. Rovaniemi: Laplands universitet.

Pietilä, P. (2014). *Yksilölliset erot kielenoppimisessa. I: P. Pietilä & P. Lintunen (red.), Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 45–67). Helsingfors: Gaudeamus.

Pietilä, P., & Lintunen, P. (2014). *Kielen oppiminen ja opettaminen. I: P. Pietilä & P. Lintunen (red.), Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle* (s. 11–25). Helsingfors: Gaudeamus.

Pihko, H. & Vanhatalo, S. (2014). *Aivojen kehityksestä. I: H. Pihko, L. Haataja & H. Rantala (red.) Lastenneurologia*. (s. 12–20). Helsingfors: Kustannus Oy Duodecim.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. förnyad upplaga. Helsingfors: WSOY.

Salokangas, M. (2012). *Yläkoululaisten oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksista*. Magisteravhandling. Jyväskylä universitet.

Sigurd, B. & Håkansson, G. 2007. *Språk, språkinläring och språkforskning*. Upplaga 2:1. Lund: Studentlitteratur.

Siiskonen, T., Lerkkanen, M-K., & Savolainen, H. (2019). *Oppimisen tukeminen. I: T. Ahonen, M. Aro & T. Aro (red.), Oppimisen vaikeudet* (78–98). Niilo Mäki Instituutti.

Sparks, R. L. & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: affective or native language aptitude differences. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, Vol.75(1), p. 3–16

Språkläraryrket i Finland SUKOL rf. (u.å.). Hämtad den 23 mars 2021, från https://www.sukol.fi/liitto/uutiset/tilastotietoa/tilastotietoa_kielivalinnoista/perustietoa_kielivalinnoista

Statistikcentralen. (2020a). *Andelen som studerar engelska ökar i grundskolornas lägre klasser*. [e-publikation]. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad den 24 mars 2021, från http://tilastokeskus.fi/til/ava/2019/02/ava_2019_02_2020-05-20_tie_001_sv.html

Statistikcentralen. (2020b). *Engelska studeras mest i utbildning på andra stadiet*. [e-publikation]. Helsingfors: Statistikcentralen. Hämtad den 24 mars 2021, från http://tilastokeskus.fi/til/ava/2019/01/ava_2019_01_2020-11-26_tie_001_sv.html

Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling. I: L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 57–77). Lund: Studentlitteratur.

Takala, M. (2006a). Lukemaan opettaminen. I: M. Takala & E. Kontu (red.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. (s. 13–36). Helsingfors: Yliopistopaino.

– (2006b). Mitä on dysleksia? I: M. Takala & E. Kontu (red.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. (s. 65–85). Helsingfors: Yliopistopaino.

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*. 5:2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsingfors: Tammi.

Uleåborg universitet. (u.å.). Examensfördringarna för de pedagogiska studierna för läsåret 2020–2021. Tillgänglig: https://weboodi oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=2&Opas=2361&Org=8&AvaOTT=4710 (Hämtad den 04 april 2021).

Universitetslagen 558/2009. Hämtad den 28 mars 2021, från <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>

Utbildningsstyrelsen. (2019). *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. I: Valli, R. (red.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. upplaga. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Vipunen – Utbildningsförvaltningens statistiktjänst. Tillgänglig: <https://vipunen.fi/sv-fi/> (Hämtad den 24 mars 2021.)

Willberg, S., Mynttinen, S. & Hällfors, A. (2006). Lukion erityisopetus. I: M. Takala & E. Kontu (red.) *Lukivaikeudesta lukitaitoon*. (s. 231–250). Helsingfors: Yliopistopaino.

World Health Organization. (2020). *International classification of disease for mortality and morbidity statistics*. 11th Revision. Version 09/2020. Hämtad 21.03.2021 från <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>

Åbo Akademi. (u.å.). Examensfordringarna för de pedagogiska studierna. Tillgänglig: <https://www.abo.fi/pedagogiska-studier-amneslarare/> (Hämtad den 04 april 2021).

Bilaga 1 – Enkäten

Kysely kielenopettajille liittyen heidän kokemuksiinsa ja koulutukseensa lukivaikeuksisten oppilaiden/opiskelijoiden opettamisesta ja tukemisesta

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa kielenopettajien kokemuksia lukivaikeuksisten oppilaiden/opiskelijoiden opettamisesta ja tukemisesta. Lisäksi pyritään selvittämään, missä määrin opettajat ovat saaneet koulutusta liittyen lukivaikeuden huomioimiseen opetuksessaan. Kysely koostuu kolmesta osiosta, ja halutessaan on mahdollista myös kommentoida esimerkiksi itse lomaketta kyselyn lopuksi.

Vastaamiseen kuluu aikaa noin 5-10 minuuttia, ja kaikki vastaukset ovat anonymiä. Vastaukset hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua.

Kysely sulkeutuu, kun vastauksia on tullut riittävästi, kuitenkin viimeistään ke 09.12.2020.

Tutkimus on osa pro gradu -tutkielmaani, jonka on määrä valmistua keväällä 2021. Opiskelen Helsingin yliopistossa pääaineenani pohjoismaiset kielet.

Lisätiedot: anni.westerberg@helsinki.fi

[Aloita]

Taustatiedot

1. Äidinkieli: (esim. kaksikielisenä voit eritellä omasi kohtaan ”Muu:”)*
 - suomi
 - ruotsi
 - Muu: ...

2. Syntymävuosi: *
 - 1960 tai aiemmin
 - 1961–1970
 - 1971–1980
 - 1981–1990
 - 1990 tai myöhemmin

3. Maakunta, jossa opetat pääsääntöisesti: *

- Ahvenanmaa
- Etelä-Karjala
- Etelä-Pohjanmaa
- Etelä-Savo
- Kainuu
- Kanta-Häme
- Keski-Pohjanmaa
- Keski-Suomi
- Kymenlaakso
- Lappi
- Pirkanmaa
- Pohjanmaa
- Pohjois-Karjala
- Pohjois-Pohjanmaa
- Pohjois-Savo
- Päijät-Häme
- Satakunta
- Uusimaa
- Varsinais-Suomi

4. Koulutus: (voit valita useita) *

- Aineenopettajan pätevyys
- Kieli pääaineena
- Kieli(ä) sivuaineena
- Luokanopettajan pätevyys
- Erityisopettajan pätevyys
- Muu...

5. Olen suorittanut opettajaopintoni (pedagogiset opinnot tai vastaavat)... *

- ...Suomessa.
- ...ulkomailla.

6. Työkokemus opettajana: *

- alle 5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 11–15 vuotta
- 16–20 vuotta
- yli 20 vuotta

7. Kielet, joita opetat (voit valita useita): *

- suomi
- ruotsi
- englanti
- saksa
- venäjä
- espanja
- ranska
- saame
- Muu...

8. Missä toimit opettajan tällä hetkellä? (voit valita useita) *

- Alakoulussa
- Yläkoulussa
- Toisella asteella
- Korkeakoulussa
- Kansalaisopistossa
- Muu...

[Takaisin] [Seuraava]

Opettajankoulutus ja lukivaikeus

Tässä osiossa kartoitetaan tarkemmin juuri lukivaikeuteen liittyvää koulutustaustaanne sekä kokemuksiinne sen riittävydestä.

Opettajan koulutuksella tarkoitetaan tässä opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen 986/1998 mukaista opettajankelpoisuuden antavaa koulutusta.

Lukivaikeudella (myös lukihäiriö tai dysleksia) tarkoitetaan tässä lukemisen ja kirjoittamisen erityisvaikeutta, joka ilmenee yksilöillä eri tavoin. Kansainvälisen dysleksialiiton* (2020) mukaan se on neurobiologisista syistä johtuva erityinen oppimisvaikeus, johon liittyy vahvasti sanantunnistamisen heikkoutta ja epätarkkuutta sekä haasteita oikeinkirjoituksen ja dekoodaamisen kanssa. Myös esimerkiksi luetun ymmärtäminen voi joidenkin edellä mainittujen syiden seurauksena olla vaikeaa.

*Lähde: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (25.10.2020)

9. Oletko saanut jonkinlaista koulutusta juuri lukivaikeuteen liittyen opettajankoulutuksesi aikana?
 - Kyllä
 - Ei
 - En muista / En osaa sanoa

10. Kuinka paljon koit saavasi koulutusta juuri lukivaikeuteen liittyen opettajankoulutuksesi aikana?
 - Todella paljon
 - Melko paljon
 - En osaa sanoa
 - Melko vähän
 - En lainkaan

11. Kuinka kattavasti koit saavasi koulutusta lukivaikeuteen liittyen opettajankoulutuksesi aikana?
 - Todella kattavasti
 - Juuri sopivasti
 - En osaa sanoa
 - Harmillisen vähän
 - En lainkaan

12. Kuinka paljon olisit halunnut koulutusta juuri lukivaikeuteen liittyen opettajankoulutuksesi aikana?
 - Paljon enemmän.
 - Hieman enemmän.
 - En osaa sanoa.
 - Hieman vähemmän.
 - En lainkaan.

13. a) Oletko saanut jonkinlaista täydennyskoulutusta juuri lukivaikeuteen liittyen?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

b) Jos olet saanut jonkinlaista täydennyskoulutusta juuri lukivaikeuteen liittyen, niin millaista?

14. a) Haluaisitko jonkinlaista täydennyskoulutusta lukivaikeuteen liittyen?

- Kyllä, mielelläni
- Ei, en tarvitse
- En osaa sanoa

b) Jos haluaisit täydennyskoulutusta lukivaikeuteen liittyen, niin millaista?

[Takaisin] [Seuraava]

Lukivaikeus ja kielten opettaminen

Tässä osiossa kartoitetaan teidän kokemuksia työstänne konkreettisemmin liittyen juuri lukivaikeuteen.

15. a) Oletko joskus tehnyt (tai teetkö parhaillaan) yhteistyötä esimerkiksi erityisopettajan tai koulupsykologin kanssa juuri lukivaikeuteen liittyen?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

b) Millaista yhteistyötä teit/teet erityisopettajan tai koulupsykologin kanssa lukivaikeuteen liittyen, jos teit/teet?

16. Koetko saavasi riittävästi tukea tai apua työyhteisöstäsi, mikäli sitä tarvitsisit lukivaikeuteen liittyen?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

17. Koetko, että sinulla on riittävästi resursseja (lähinnä aikaa vs. tahtotila) huomioida ja tukea lukivaikeuksisia oppilaita/opiskelijoita opetuksessasi jollakin tapaa?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa
- Muu...

18. Koetko, että sinulla on riittävästi konkreettisia keinoja tukea lukivaikeuksista oppilasta/opiskelijaa kielten tunneilla?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

19. a) Millaisia keinoja olet opetuksessasi havainnut toimiviksi, kun kohtaat lukivaikeuksisia oppilaita/opiskelijoita?

b) Jos käytät erilaisia eriyttämisen keinoja opetuksessa, niin kuvaile niitä tähän lyhyesti:

Seuraava kysymys koskee VAIN perusopetuksen parissa työskenteleviä.

Jos ET työskentele perusopetuksen parissa, siirry seuraavaan kysymykseen nro 21.

20. Miten koulussanne toteutuu kolmiportaisen tuen malli mielestäsi lukivaikeuksisten oppilaiden tukena?

- Erittäin hyvin
- Melko hyvin
- En osaa sanoa
- Melko heikosti
- Ei lainkaan

Seuraavat kaksi (2) kysymystä koskevat MUTTA kuin perusopetuksen parissa työskenteleviä.

Jos toimit perusopetuksen parissa, vastaa vain kysymykseen nro 20 ja siirry sitten suoraan kysymykseen nro 22.

21. a) Onko koulussanne jonkinlainen tukijärjestelmä lukivaikeuksisille oppilaille?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

b) Jos koulussanne on jonkinlainen tukijärjestelmä juuri lukivaikeuksisille opiskelijoille, toimiiko se mielestäsi?

- Kyllä
- Ei
- En osaa sanoa

Seuraava (ja samalla viimeinen) kysymys koskee KAIKKIA VASTAAJIA.

22. Millaista tukea (tai millaisia tukimuotoja) oppilailta/opiskelijoilta on saatavilla koulussanne juuri lukivaikeuteen liittyen?

[Takaisin] [Seuraava]

Palautetta tai muita mietteitä?

Mikäli haluat vielä antaa palautetta kyselylomakkeesta tai esittää muita mietteitä aiheesta, voit tehdä sen alla olevaan kenttään.

Sana on vapaa:

[Lähetä]

Vastauksesi on nyt tallennettu. Kiitos ajastasi!