

Hur gör de egentligen? - En studie om dyslexi och lässtrategier

*How Do They Cope? -
A Study about Dyslexia and Reading Strategies*

Malin Bjärnlid

Handledare: Åsa Elwér
Examinator: Stefan Gustafson

Innehåll

Sammanfattning	3
Nyckelord	3
1 Inledning.....	4
2 Syfte och frågeställningar.....	5
3 Bakgrund	5
3.1 Från avkodning till läsflyt.....	5
3.2 Att lära sig läsa- avkodning	5
3.3 Att kunna läsa och förstå	6
3.4 När läsning blir svårt - dyslexi	9
4 Metod	12
4.1 Think aloud - forskning och användningsområden	12
4.2 TA i denna studie.....	13
4.3 Läsuppgift och läsförståelsefrågor.....	14
4.4 Semistrukturerad intervju	15
4.5 Framtagande av intervjuguide	16
4.6 Urval av elever.....	16
4.7 Genomförande	17
4.8 Transkriptionsmetod	17
4.9 Tematisk analys	17
4.10 Etiska överväganden	18
4.11 Metoddiskussion	19
5 Resultat.....	21
5.1 Svårigheter.....	21

5.1.1	Läsningen hackar.....	21
5.1.2	Långa texter.....	22
5.2	Strategier.....	22
5.2.1	Läsa och läsa om	23
5.2.2	Läsa högt och mummelläsa	23
5.2.3	Genvägar	24
5.3	Studieteknik	25
5.3.1	I stället för läsning.....	25
5.3.2	Bearbeta text.....	26
6	Resultatdiskussion.....	26
7	Pedagogiska implikationer	29
8	Vidare forskning.....	29
9	Slutord.....	30
	Referenser.....	31
	Bilaga 1 Missivbrev	34
	Bilaga 2 Övningstext.....	36
	Bilaga 3 Läsförståelsetext	37
	Bilaga 4 Läsförståelsefrågor.....	40
	Bilaga 5 Intervjuguide	42

Sammanfattning

Syftet med studien var att öka kunskapen om hur elever med dyslexi klarar sina studier trots de svårigheter som dyslexi innebär. Studien undersöker svårigheter med läsning, lässtrategier och studieteknik hos en grupp gymnasieelever med dyslexi. Deltagande elever i studien läser alla på ett teoretiskt gymnasieprogram och klarar så här långt sina studier utan annat än generella insatser som inlästa läromedel, längre provtid, möjlighet till muntliga prov, tekniska hjälpmedel (talsyntes, anpassade stavningsprogram) och eventuellt någon kortare insats av speciallärare. Metodansatsen är kvalitativ. Materialet som samlats in för analys består av think aloud (TA) under pågående läsning analogt av en utvald text, läsförståelsefrågor till samma text och en semistrukturerad intervju med eleverna. Med TA i denna studie menas att eleverna under pågående läsning berättar vad de tänker på när de läser och vad som händer under läsningen. Metoden TA i studien har inspirerats av flera olika sätt att låta elever under och/eller efter läsning kommentera sin läsning (i litteraturen benämns metoden både som think aloud och som think aloud protocol). Syftet med metoden var att i stället för att bara tala om läsning observera vad eleverna gjorde under själva läsningen och få deras kommentar om läsningen under tiden eleverna läste liksom möjlighet att fråga och diskutera det som framkommit efter läsningen av texten. Läsning, svar på läsförståelsefrågor och intervjuer spelades in och transkriberades samt analyserades med tematisk analys. Tre rubriker ur frågeställningarna (svårigheter, strategier och studieteknik) skapades under vilka temana sedan sorterades. Exempel på teman är Läsningen hackar, Genvägar och Istället för läsning. Resultatet visar att svårigheter med läsning kan visa sig på flera olika sätt. Men resultatet visar också att eleverna har flera strategier de använder när de läser text analogt; både väl fungerande strategier och mindre framgångsrika sådana. Eleverna använde flera olika studietekniker för att lära in kunskapsstoff. Metoden TA visade sig vara användbar för att få fram information om elevernas svårigheter och lässtrategier.

Nyckelord

Dyslexi, lässtrategier, läsförståelse, studieteknik, think aloud, think aloud protocol, tematisk analys, speciallärare

1 Inledning

Under mina dryga 20 år som lärare har jag mött såväl elever med diagnostiserad dyslexi som elever med odiagnostiserade läs- och skrivsvårigheter. Den tekniska utvecklingen har gjort att elever med dyslexi, eller läs-och skrivsvårigheter, i dag kan få betydligt bättre stöd i skolarbetet än tidigare. Min erfarenhet är också att många elever med dyslexi, men inga andra skolsvårigheter, ofta klarar sina studier, det vill säga lämnar gymnasiet med en studentexamen, med stöd som utökad skrivtid på prov, möjlighet att göra hela/delar av prov muntligt samt tekniska hjälpmedel till exempel egen dator med talsyntes och anpassade rättstavningsprogram. Trots det stöd elever med dyslexi kan få i skolan, och har rätt till enligt skollagen (SFS 2010:800 kap 3 § 5 och 7), finns det ändå situationer där eleverna behöver kunna läsa och förstå text. Tekniska hjälpmedel kan inte helt ersätta behovet av att kunna läsa text digitalt eller analogt. Inte heller kan lättlästa texter alltid vara ett alternativ för gymnasieelever vare sig de går på teoretiskt program och siktar på högre studier eller på yrkesprogram, i vilka också ingår en försvarlig del teoretiska studier. Vid olika tillfällen i livet kommer elever möta text och ha behov av att kunna avkoda och förstå den skrivna texten.

Det finns mycket forskning om olika sätt att stödja och lära elever med dyslexi att läsa men frågan är vilka strategier eleverna själva finner användbara. I skolan ges hjälp, se ovan, men det stödet är ofta generellt, särskilt på gymnasiet, och tar inte alltid hänsyn till individens unika förutsättningar eller hinder. Många elever lämnas med denna standardhjälp trots att det också kan finnas andra strategier som kan hjälpa eleverna utvecklas i sitt läsande trots sin dyslexi. Vad säger eleverna själva om läsning och svårigheter med att läsa? Vad säger eleverna själva om hur de faktiskt gör när de läser? Hur klarar eleverna sina studier trots sina läs- och skrivsvårigheter? I denna studie är det elevernas röster som kommer till tals.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om vilka strategier gymnasieelever med dyslexi använder när de ska läsa och förstå text analogt eller digitalt. Hur hanterar de sin studiesituation när ämnesstoff ska läras i, det vill säga vilka studietekniker använder de? Syftet har utmynnat i följande frågeställningar:

1. Vilka svårigheter med läsning beskriver gymnasieelever med dyslexi?
2. Vilka strategier använder gymnasieelever med dyslexi när de måste läsa och förstå en text utan stöd av tekniska hjälpmedel?
3. Hur beskriver gymnasieelever med dyslexi sin studieteknik?

3 Bakgrund

3.1 Från avkodning till läsflyt

Om man frågar ett antal personer på gatan vad som menas med att kunna läsa och lägger ihop deras svar skulle svaret troligen bli ungefär så här: att kunna läsa innebär att man kan bokstäverna och man kan sätta ihop dem till ord och meningar. Man måste också förstå orden och innehållet i det lästa. Sanningen är att kunna läsa är mer än så. Att kunna läsa involverar en mängd processer (Cain, 2010; Oakhill, Cain & Elbro, 2018; Perfetti, & Stafura, 2014). För de flesta barn är att lära sig läsa en mödosam process som tar tid, som Elbro (2004) påpekar, men de lär sig läsa i skolan.

3.2 Att lära sig läsa- avkodning

Att lära sig läsa är något som sker stegvis. Høien och Lundberg (2013) beskriver fyra stadier i barns läsutveckling enligt följande. Det första stadiet kallar de för pseudoläsning. Även ett förskolebarn vet att läsning är något man gör till exempel sagoläsning i förskolan. Innan barnen kan läsa kan de leka att de läser genom att titta på boksidorna och vända blad. I nästa stadium, av Høien och Lundberg (2013) kallad det logografiska-visuella stadiet, inser barn, vanligen i kontakten med vuxna, att bokstäverna, och deras olika grafiska utseende, betyder något. Dock förstår inte barnen ännu den alfabetiska principen, dvs att bokstäverna representerar språkljud som kan kopplas ihop till ord. Høien och Lundberg (2013) menar att barn lär sig känna igen ord, det vill säga ordbilden som till exempel sitt eget namn och andra vanliga ord. I längden fungerar inte ordbildsigenkänning som lässtrategi. I nästa stadium av läsinläringen, det

alfabetisk-fonologiska, sker kopplingen mellan grafemen och språkljuden (fonemen). Riktigt hur ett barn knäcker den alfabetiska koden är enligt Høien och Lundberg (2013) inte helt klarlagt. För att kunna avkoda måste barnet kunna göra kopplingen mellan grafem och fonem, hur bokstäverna ser ut och hur de låter, både enskilda bokstäver och bokstäver som tillsammans bildar ett språkljud (till exempel ”skj”). Barnet måste ha en fonemisk medvetenhet; att kunna dela upp de olika språkljuden i ord till enskilda språkljud (Høien & Lundberg, 2013). När barnet är i det alfabetiska-fonologiska stadiet lär sig barnet att avkoda men det är fortfarande ansträngande även om barnet kan ljuda fram orden. I det sista stadiet, det ortografisk-morfemiska, utvecklas barnets avkodningsförmåga till att också känna igen ord och delar av ord (morfem). Avkodningen går fortare och blir med träning automatiserad (Oakhill et al. 2018.). Automatiseringen innebär att avkodningen sker utan att läsaren behöver koncentrera sig på just avkodningen av ord (såvida man inte stöter på ett nytt och okänt ord). Läsaren behöver inte ljuda fram orden utan ser direkt vad det står (Lundberg & Herrlin, 2014). Istället kan läsaren koncentrera sig på att förstå innehållet (Elbro, 2004).

3.3 Att kunna läsa och förstå

Läsning är en komplicerad process och innefattar inte bara avkodning. Att kunna läsa innebär också att förstå det man läser. Ett vanligt sätt att definiera läsning är genom ”The simple view of reading” vilket översatt lyder att läsförståelse = avkodning x språkförståelse (Gough & Tunmer 1986., 2018.). Oakhill et al. (2018) kallar formeln för den enkla läsmodellen. Att modellen kallas enkel betyder inte att läsning är enkelt. Att bara förstå orden i sig räcker inte för att förstå det man läser. Oakhill et al (2018) presenterar fem olika områden som tillsammans utgör språkförståelse:

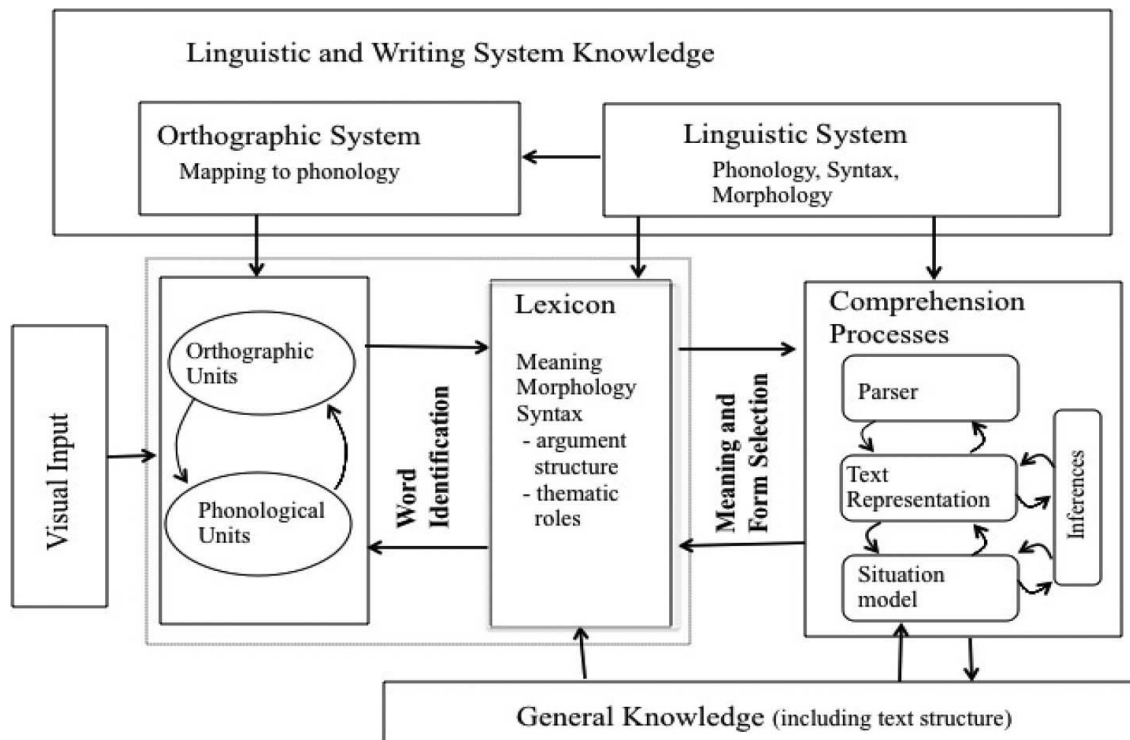
1. Aktivering av ordbetydelser och förkunskaper: Med det menas att ur minnet hämta betydelsen av orden som läses och vad man eventuellt vet sedan förut om ämnet och ordet. En del ord förstås inte direkt men kan förstås av sammanhanget. Om läsaren förstår för få ord blir texten ordet/orden ingår i inte begriplig.
2. Förståelse av meningar: Skrivet språk är generellt mer komplicerat att tolka. Det krävs av läsaren att både förstår hur orden i meningen ska tolkas tillsammans, bildar en helhet, och hur den lästa meningen hänger ihop med föregående och efterföljande meningar.
3. Att göra inferenser: Detta gör läsaren då text sällan är helt uttömmande, det vill säga precis all information står inte i texten då en sådan text skulle bli både tråkig och

omständig att läsa. Istället drar läsaren slutsatser utifrån det läsa, vilket kallas att göra inferenser. Ett bra exempel är det som brukar kallas världens kortaste novell: ” For sale: baby shoes, never worn.”¹. De sex orden i texten kräver att läsaren gör inferenser det vill säga fyller i det som inte sägs för att skapa mening i texten.

4. Förståelseövervakning: Under läsning behöver läsaren återkommande kontrollera om denne har förstått vad den läst. Ord kan behöva slås upp för att läsaren ska förstå informationen i texten. Läsaren kan också behöva gå tillbaka i texten och läsa om för att förstå innehållet.
5. Användning av textstruktur: För att förstå texter måste också läsaren förstå hur olika texters logiska uppbyggnad ser ut. Det ger en förförståelse för vad läsaren kan förvänta sig av den text som ska läsas, en ledtråd till hur den ska läsas. Olika texter har olika uppbyggnad beroende på vad texten är till för. Jämför till exempel skillnaden mellan en skriven instruktion och en berättelse där strukturen helt skiljer sig åt, den förra har vanligen en punktlista som beskriver i vilken ordning något ska göras och den senare berättar en historia då en helt annan textstruktur krävs.

Perfetti och Stafura (2014) presenterar en mer detaljerad bild över vilka processer som är inblandade och hur dessa processer samspelar (se Figur 1).

¹ Novellen brukar tillskrivas Ernest Hemingway, vilket troligen inte stämmer. En googling på det citerade ger mer än 63 000 träffar.



FIGUR 1 THE READING-SYSTEMS FRAMEWORK, PERFETTI OCH STAFURA (2014)

Perfetti och Stafura (2014) anser att tre olika kunskapskällor används av läsaren när hen läser: kunskap om hur grafem ska tolkas till språkljud, kunskap om ord och hur dessa kan kombineras till meningar samt allmän kunskap om världen och texttyper. När en läsare läser har hen med sig dessa kunskaper in i själva läsningen. Bilden (se figur 1) illustrerar från vänster till höger vilka processer som används vid läsningen och hur dessa samverkar. Först måste grafemen tolkas så att ord kan identifieras. Därefter tolkas orden med hjälp av den kunskap om ord som läsaren har. Orden måste också förstås i de sammanhang de står i meningen/satsen. Meningarna/satserna i sin tur tolkas med hjälp av det sammanhang de står i liksom med hjälp av det Perfetti och Stafura (2014) kallar allmän kunskap. Det är alltså inte bara brister i avkodningen som kan ställa till det vad gäller läsförståelse utan också brister i ordförståelse, liksom brister i det som författarna kallar allmän kunskap, det vill säga kunskap om världen inklusive kunskap om texttyper. Vad som inte visas i bilden, vilket Perfetti och Stafura (2014) också påpekar, är att läsning sker i ett kognitivt system som också har kontakt med arbetsminne och långtidsminne, med andra ord kan svårigheter med arbetsminne och långtidsminne påverka hur och vad läsaren förstår av en text.

3.4 När läsning blir svårt - dyslexi

Det som fallerar för elever med dyslexi är att de har svårigheter med avkodning, dvs omtolka bokstäverna till språkljud som tillsammans bildar ord. Det är alltså inte språket i sig, språkförståelsen, som är bekymret (Oakhill et al. 2018.). Høien och Lundberg (2013) definierar dyslexi så här: ”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (s 21). Att ha en svaghet i det fonologiska systemet kan visa sig genom att det tar längre tid för en elev med dyslexi att snabbt få åtkomst till sitt inre lexikon (se ovan bild 1) vilket påverkar läsförståelsen. Det kan också innebära att de har svårigheter att lära in och komma ihåg nya ord liksom att förstå mer syntaktiskt avancerade meningar (Høien & Lundberg, 2013). När man läser använder man sitt arbetsminne för att hålla orden i minnet tills meningen är färdigläst och förstådd. Om arbetsminnet är upptaget med både avkodning och att hitta orden i minnet stör det förmågan att få en sammanhängande förståelse (Myrberg, 2007). Dyslektiska elever behöver mer träning och tid för att förstå sambandet mellan bokstäver och språkljuden. Share (1999 i Hagtvet, Frost & Refsahl, 2016) menar att de flesta eleverna som knäckt läskoden mer eller mindre av sig själva fortsätter sin läsinläring. En elev med dyslexi behöver längre tid att förstå sambandet och de riskerar att fastna i den alfabetisk-logografiska stadiet om de inte får anpassat stöd (Hagtvet et al. 2016). Trots mer träning kvarstår en elev med dyslexis svårigheter med avkodning över tid, liksom stavningssvårigheter, och läsning och skrivande är mer krävande för en elev med dyslexi än för elever med normal läs- och skrivutveckling (Perfetti, 1985 i Oakhill et al. 2018; Høien och Lundberg, 2013.). Det kan leda till att elever med dyslexi läser mindre och helst undviker att läsa. Att läsa är helt enkelt för arbetsamt och inte särskilt roligt av den anledningen (Høien och Lundberg, 2013.).

Det som kännetecknar elever med dyslexi är, förutom ovan nämnda avkodningsproblem, att de har brister i sin fonologiska medvetenhet, det vill säga brister i förmågan att bryta ner ord till mindre enheter (Gillon, 2018; Høien & Lundberg, 2013.). En elev med dyslexi har också brister i förmågan att uppfatta språkljud och stavelser i talade ljud (Lieberman et al, 1974, i Myrberg, 2007). Detta kan få till följd att också ordinläring blir försenad hos barn med dessa svårigheter då det är nödvändigt att uppfatta språkljud och stavelser för att kunna hålla isär ord (Høien & Lundberg, 2013.). Bristande ordförståelse leder också till större svårigheter med läsförståelse. Barn med dyslexi har helt enkelt ett sämre utgångsläge, de börjar så att säga från en lägre nivå, när de ska lära sig läsa och skriva (Høien & Lundberg, 2013.).

Träning med hjälp av lekar och övningar i förskoleåldern av den fonologiska medvetenheten kan enligt Lundberg (1994, i Høien & Lundberg, 2013) underlätta läsinläringen i skolan också för barn som ligger i riskzonen för att utveckla dyslexi. Elwér (2014) säger också att det är viktigt att träna alla aspekter av språket tidigt för att förhindra att elever senare utvecklar problem med läsförståelse även om avkodningen fungerar.

Även om forskningen generellt verkar vara överens om att dyslexi är något som är livsvarigt menar van Viersen, de Bree och de Jong (2019) att vissa människor på olika sätt kan kompensera för sin dyslexi och att det finns skyddande faktorer, som till exempel hög intelligens, som gör att dyslexin inte blir lika ingripande för elever. De menar vidare att det är viktigt att undersöka detta hos elever med dyslexi för att kunna ta hänsyn till det i det stöd eleverna får. Studien som ligger till grund för artikeln är liten, vilket författarna påpekar.

Gelbar, Bray, Kehle, Madaus, och Makel, (2018) har visat att vissa elever, ålder 15-18 år, med dyslexi ändå kan uppnå åldersadekvat läsförståelse. Tvärtemot vad man skulle kunna tro är det inte elevernas inlärningsstrategier eller deras förmåga att läsa flytande högt som verkar ha störst betydelse för en åldersadekvat läsförståelse utan den starkaste kopplingen, fann forskarna, var elevernas kognitiva förmåga (Gelbar et al., 2018). Myrberg (2007) skriver att en person med dyslexi, som har brister i den fonologiska förmågan men har en god verbal förmåga, kan kompensera de fonologiska bristerna genom att på andra sätt skapa sammanhang i text och på så sätt uppnå god läsförståelse.

Enligt Bruck (1990, i Cain, 2010), som har undersökt collegestudenter med dyslexi, har inte alla läsförståelseproblem då de kompenserar det med god språkförståelse. Svårigheterna med att läsa kvarstår men dessa studenter har utvecklat strategier för att kompensera för lässvårigheterna (Bruck, 1990 i Cain, 2010). Bråten, Amundsen och Samuelstuen (2010) visar i en studie att elever med dyslexi ändå kan uppnå goda resultat på grund av att de använder en mängd strategier för att kompensera sin bristande läsning. De menar att genom att lära ut lässtrategier kan det underlätta för dyslektiska elever. Exempel som ges i studien är att förutspå/ställa hypoteser, att ställa frågor, att föreställa sig (imagining), att reda ut oklarheter och att sammanfatta det lästa. Detta är tekniker som också Barbro Westlund presenterar i *Aktiv läskraft – att undervisa i lässtrategier för förståelse* (2015). En studie av Richardsson (2021) har undersökt hur studenter med dyslexi klarar högre studier, i studien två-åriga eftergymnasiala studier i USA. Richardsson (2021) diskuterar dyslexibegreppet och uttrycker tveksamhet om det går att definiera dyslexi och om samma dyslexikriterier kan gälla barn och vuxna. Det bör

också nämnas att det inte krävdes en dyslexidiagnos för att delta i studien utan det räckte med att studenterna själva upplevde sig ha problem med minst två av tre av följande kriterier. Kriterierna var: 1) om studenten brukade byta plats på siffror eller bokstäver när hen skrev 2) om studenten hade svårt att hitta rätt ord när denne talade 3) Om studenten ofta bytte ämne mitt i en konversation. Likväl kommer Richardsson (2021) fram till att studenterna i studien, trots sina svårigheter, har kommit fram till olika strategier för att klara studierna. Några exempel på strategier var bildstöd, att läsa högt, att anteckna och att läsa om texter. Att universitetsstudenter med dyslexi hittar olika sätt att hantera sina svårigheter beskriver också Olofsson, Ahl och Taube (2012) i en studie. Alla studenter i studien använde datorer och internet. Ungefär hälften av studenterna i studien använde sig av inläst material men påpekade också att det tog lång tid att lyssna på texter och att inläsning med syntetisk röst kunde vara tröttsam att lyssna på. Ett par andra exempel var att spela in föreläsningar även om det sedan tog lång tid att lyssna på och att få tillgång till power point-presentationer i förväg, vilket inte alltid var möjligt. På frågan av vad studenterna själva använde för strategier så fick forskarna många olika svar. Några exempel som nämns är att dela upp arbetet i mindre delar, att göra egna sammanfattande anteckningar och/eller att stryka under och sedan koncentrera instuderandet med hjälp av sin egen sammanfattade text istället för på originaltexten. En del studenter ritade också bilder för att memorera stoffet och en student färgkodade stoffet för att organisera inläringen (Olofsson et al., 2012).

Enligt Høien och Lundberg (2013), liksom Cain (2010), har dyslexiforskare försökt dela in dyslexi i olika undergrupper eftersom människor med dyslexi uppvisar olika grad av svårigheter, det finns helt enkelt individuella skillnader. Høien och Lundberg (2013) förordar att ett processanalytiskt förhållningssätt ska användas när någon diagnostiseras för dyslexi, det vill säga att man undersöker den individuella elevens dyslektiska mönster. Vilka processer är svåra för eleven och vilka processer fungerar bättre? Vilka faktorer, som till exempel försenad språkutveckling eller brister i undervisningen, kan tänkas påverka elevens förmåga att tillägna sig läs- och skrivefärdigheter? Det räcker alltså inte med att konstatera att eleven har dyslexi utan en sådan kartläggning måste också göras (Høien & Lundberg, 2013.) Vikten av att undervisningen och stödet till elever med dyslexi måste utgå från varje enskild elevs förmågeprofil annars kommer eleven skaffa sig sina egna strategier som kanske inte alltid är de som bäst tjänar eleven anser också Foughantine (2012). Med utgångspunkt i en kartläggning kan undervisningen anpassas för den enskilda eleven så att denne får möjlighet att utvecklas så

långt som möjligt, vilket också är skolans uppgift enligt läroplanen och skollagen (SFS 2010:800., Lgy 11, 2011.).

4 Metod

För detta arbete valdes kvalitativ forskningsmetod. Enligt Bryman (2018) kännetecknas en kvalitativ forskningsmetod av att den är induktiv, d v s den utgår från materialet och skapar en teori ur det. En deduktiv metod däremot utgår från en teoretisk grund som prövas i empiriska studier och är enligt Bryman (2018) vanligare vad gäller kvantitativa forskningsmetoder. I denna studies metod har både induktiva och deduktiva inslag. Den kvalitativa ansatsen innebär också att man utgår från individens uppfattning om något. Någon absolut bestående sanning kan inte uppnås men en analys med en tolkning av det material, bestående av till exempel intervjuer, som samlas in kan göras (Bryman, 2018).

För att få fram ett så rikt material som möjligt valdes tre tillvägagångssätt: think aloud protocol under pågående läsning av en text, läsförståelsefrågor till samma text och en semistrukturerad intervju. Först redogörs för de olika delarna i de metoder jag valt att använda i studien. Därefter följer en redogörelse för framtagande av läsuppgift följt av urval, genomförande, transkriptionsmetod samt etiska överväganden gällande studien. Metodavsnittet avslutas med en redovisning av analysmetoden tematisk analys, som har använts för att analysera insamlat material.

4.1 Think aloud - forskning och användningsområden

Först redogörs för metoden som den beskrivs i några olika sammanhang. Därefter följer en redogörelse för hur metoden har använts i denna studie.

Think aloud (TA) är både en pedagogisk metod som kan användas i undervisning och en metod som kan användas för att undersöka hur en text förstås av en läsare. Metoden går ut på att läsaren under tiden denne läser eller direkt efter läsning meddelar sina tankar om det lästa. Barbro Westlund (2015) skriver om tänka-högt-metoden som ett sätt att stödja och utveckla elevers lässtrategier för en ökad läsförståelse. Metoden beskrivs utifrån olika steg hur man gör när man läser. Westlund (2015) beskriver alltså hur att använda metoden pedagogiskt. Wade (1990) presenterar metoden som ett sätt att bedöma läsförståelse och att få kunskap om elevers läsförståelsestrategier. Hur den text som ska väljas ut och förberedas beskrivs ingående av Wade (1990), till exempel att textens längd ska anpassas till ålder. Även hur testledaren ska

agera i testsituationen samt vilka frågor som bör ställas vid analys av transkription och anteckningar från testtillfället specificerar Wade (1990).

Meyers, Lytle, Palladino, Devenpeck, och Greens (1990) artikel refererar till ett stort antal forskare som på olika sätt arbetat med metoden ”think aloud protocol”. Metoden som presenteras av Meyers et al. (1990) som ett sätt att få reda på vilka strategier elever använder när de läser. I studierna som beskrivs i artikeln ombads eleverna att tänka högt under läsningen av utvalda texter och deras respons antecknades av testledarna. Texterna valdes så att de skulle utmana elevernas förmåga. För att eleverna ska känna sig trygga i situationen att prata högt under tiden de läser texterna är det viktigt att introducera hur detta ska gå till och betona att genom att tänka högt, hur konstigt det än blir, hjälper de forskarna (Meyers et al., 1990). Testledarna var också instruerade i att styra så lite som möjligt men kunde också ställa fördjupande men ej ledande frågor. Under själva uppgiften intresserar sig inte testledarna för varför en elev gör något utan bara vad eleven gör (Wolcott, & Lobczowski 2020). Wolcott och Lobczowski (2020) rekommenderar att anteckningar görs under tester och intervjuer. När uppgiften är klar får eleverna också återberätta texten och berätta mer om hur de hade arbetat med den. Också denna respons antecknas (Meyers et al., 1990).

4.2 TA i denna studie

I denna studie har tillvägagångssättet inspirerats av de beskrivningar som redovisats ovan. Tillvägagångssättet valdes för att komplettera den information som kommer fram när eleverna gör en läsförståelseuppgift och blir intervjuade. Med TA får jag information om hur eleven gör och hur denne tänker när denne läser.

För att förstå vad som förväntades av eleverna under läsförståelseuppgiften fick eleverna, efter instruktion, pröva på att tänka högt när de läste en kortare text (se Bilaga 2). Att först få träna på hur att lösa uppgiften är vanligt när elever gör läsförståelsetester, se t ex DLS™: för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet (Järpsten & Taube, 2017). Att träna på att tänka inför under en TA-uppgift är också något som Afflerbach och Johnston rekommenderar (1984). Men de varnar också för att ge exempel på hur respondenter, som ska genomföra en uppgift, kan uttrycka sig och tänka högt då det kan påverka resultatet. Instruktionerna måste uttryckas så neutralt som möjligt (Afflerbach & Johnston, 1984). Jag förklarade varför det var viktigt att förmedla sina tankar och funderingar under läsningen av texten och att även om det kanske kändes konstigt var allt de förmedlade under läsningen viktigt för studien. Övningstexten gav också möjlighet att komplettera eller förtydliga instruktionen. Inga läsförståelsefrågor ställdes till övningstexten

som enbart var till för att eleverna skulle bli trygga i vad de skulle göra när de skulle tänka högt under läsningen. Det gav också eleverna möjlighet att ställa frågor om metoden.

Eleverna fick därefter läsa den egentliga läsförståelseuppgiften hämtad ur *Läsförståelse Fortsättning* (Andersson, 2020) – se Bilaga 3. Eleverna läste texten tyst eller högt och meddelade sina tankar under läsningen. Om det blev tyst för länge frågade jag vad eleven tänkte på. Däremot ställdes inga frågor om varför eller hur eleven tänkte utan bara om vad eleven tänkte på under läsningen. När eleven var klar med läsningen ställde jag läsförståelsefrågor (se Bilaga 4) och eleven svarade muntligt på dessa frågor. Skälet till att använda läsförståelsefrågor är att genom att ställa dem blir det naturligt att fråga hur de kommit fram till svaret, vilket underlättade en diskussion om hur de gjorde och vilka strategier de använde vid läsningen och vid svarandet på frågorna. Förutom att spela in elevernas läsning och kommentarer under läsning samt förståelsefrågor gjordes också anteckningar om hur de reagerade under läsningen. Dessa anteckningar användes för att ställa frågor till eleverna efter läsningarna men innan frågor från intervjuguiden (bil 5) ställdes. När själva läsningen och besvarandet av läsförståelsefrågorna var klara bad jag eleverna delge sina tankar om hur det vara att läsa den – se intervjuguiden (Bilaga 5). Hela träffen spelades in och transkriberades.

4.3 Läsuppgift och läsförståelsefrågor

Elever med dyslexi har i allmänhet gått igenom en rad tester, bland annat läsförståelsetester. För att få uppgiften att mer likna en vanlig inlärningssituation, förutom att eleverna, till skillnad från vardagen, läste texterna i denna studie analogt, valdes en artikel, i form av ett reportage, ut från Studentlitteraturs bokserie *Läsförståelse Fortsättning: Läsförståelseövningar för gymnasiet* (Andersson, 2021) – se Bilaga 3. Materialet i bokserien *Läsförståelse* är enligt Studentlitteraturs hemsida (<https://www.studentlitteratur.se/serier/lasforstaelse-for-gymnasiet>) utarbetad för att motsvara delar av de mål och kunskapskrav som finns i de olika svenskkurserna i gymnasiet. Enligt Skolverket (2022) definierar PISA läsförståelse så här:

” Reading literacy handlar om elevers förmåga att förstå, använda, utvärdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.” (s 11-12, Skolverket, 2022).

Vidare anger Studentlitteratur på hemsidan att uppgifterna i bokserien bygger på de läsförståelseprocesser som PISA undersöker. Dessa läsprocesser är ”söka och inhämta information”, ”sammanföra och tolka” samt ”reflektera och utvärdera” (Skolverket, 2022, s 26).

Texten eleverna läste rensades från bilder för att uppgiften skulle vara koncentrerad på själva texten. Till artikeln fanns också en läsnyckel, som gav information om textgenren, vilken togs bort då texten i denna studie inte används som inläring eller träning, vilket är syftet med texterna i Studentlitteraturs material (Andersson, 2020). Av de läsförståelsefrågor som fanns till utvald artikel valdes sju frågor ut ur Anderssons material (2020), se Bilaga 4. En åttonde fråga ur egen fatabur lades till för att ge eleverna möjlighet att ytterligare diskutera textens innehåll (se bil 4).

4.4 Semistrukturerad intervju

I denna undersökning har jag valt att använda en semistrukturerad intervju. Bryman (2018) beskriver en semistrukturerad intervju som en intervju med förberedda frågor men att informanten också lämnas frihet att svara fritt. Det är också med utgångspunkt av informantens svar möjligt för intervjuaren att ställa följdfrågor. Inte heller behöver frågor ställas i en förutbestämd ordning.

Kvale (1997) menar att man kan se på intervjun som forskningsmetod på två olika sätt. Antingen ska intervjuaren gräva fram av intervjuaren opåverkad kunskap ur respondenten eller också är intervjuaren och respondenten båda deltagare i ett professionellt samtal där intervjuaren styr samtalet med målet att få del av respondentens kunskaper och erfarenheter i ett ämnesområde. I det professionella samtalet bidrar båda deltagare men intervjuaren styr med sina frågor samtalet (Kvale, 1997). Intervjun blir så att säga ”en utväxling av synpunkter” (Kvale, 2002 i Dalen, 2015). Gallagher (1992 i Dalen, 2015) anser att intervjuaren genom att lyssna och ta emot inte bara är en mottagare av information utan också en medskapare i processen. Det respondenten berättar för intervjuaren måste senare också tolkas av forskaren där också forskarens egen förförståelse är en del av tolkningen (Dalen, 2015). Enligt Dalen (2015) är tanken att genom arbetet med tolkningen och utveckling av förförståelse når forskaren ”en mer teoretisk förståelse av det studerade fenomenet” (s 18). I denna studie ligger det närmast att se intervjuerna med eleverna som ett professionellt samtal där målet är att få del av elevernas kunskaper och erfarenheter av sin egen läsning.

4.5 Intervjuguide

Intervjuguiden (se Bilaga 5) består av två delar, en del som handlar om hur eleven upplevde läsförståelseuppgiften och en del som behandlade frågor runt skolsituationen och elevens dyslexi. Frågorna skrevs med utgångspunkt i min tidigare lärarerfarenhet på ett sätt som skulle ge eleverna möjlighet att utveckla sina svar och mig möjlighet att ställa följdfrågor. Syftet med frågorna i den första delen var att fånga upp reaktioner och ge möjlighet för eleven att förklara och berätta om hur det hade varit att lösa uppgiften. Syftet med frågorna i del två i intervjuguiden är att vidga perspektivet till hur dyslexin påverkar eleverna i skolan.

4.6 Urval av elever

Till undersökningen valdes sex informanter med diagnostiserad dyslexi ut. Förfrågningar skickades till flera gymnasieskolor med teoretiska program i en kommun men endast en skola hade möjlighet att hjälpa till med att ge förslag på elever. Covidpandemin bröt ut under tiden vilket kan ha påverkat skolors möjlighet att hjälpa till. Villkoret för att bli tillfrågad om deltagande i studien var att eleven inte skulle ha andra skolsvårigheter än just dyslexi för att i möjligaste mån undvika svårigheter att i analysen av materialet särskilja strategier som hör ihop med just dyslexi. Av detta skäl skickades inte förfrågningar till skolor med yrkesprogram då det enligt min erfarenhet är vanligare att yrkesprogramselever med dyslexi också är i andra skolsvårigheter. Samtliga informanter går alltså år 1-3 på ett högskoleförberedande program och på samma gymnasium. För en kort presentation av deltagarna se Tabell 1 nedan.

Namn	Årskurs gymnasiet	Diagnos skolår
Elin	2	År 2 gy
Anna	2	År 2 gy
Karl	3	År 3 gy
Adam	2	År 5 grundskolan
Märit	1	År 8 (slutet) grundskolan
Pontus	3	År 9 grundskolan

TABELL 1

Till viss del kan urvalet sägas vara det Bryman (2018) beskriver som ett bekvämlighetsurval, det vill säga att man använder de elever som är villiga att delta. Deltagande elever skulle inte

ha det som skollagen benämner som särskilt stöd (SFS 2010:800 kap 3 kap § 7). Eleverna klarar sina studier, så här långt, med de anpassningarna som är legio i form av tekniska hjälpmedel (till exempel dator med talsyntes, de särskilda rättstavningsprogram som finns för elever med dyslexi, inlästa läromedel), förlängd provtid och kortare insatser av speciallärare om eleven fått sin diagnos sent. En speciallärare hjälpte till i urvalet av lämpliga elever och tog den första kontakten med eleverna för att höra om de var intresserade av att delta. De elever som var intresserade av att delta tog jag kontakt med telefonledes samt att de fick ett mejl med information om studien (Bilaga 1).

4.7 Genomförande

Jag träffade eleverna vid ett tillfälle i speciallärarens lokal på deras skola. Träffarna tog 60-90 minuter. Träffen inleddes med att jag informerade eleverna om studien, missivbrev hade i förväg skickats ut via elevernas mejl (se Bilaga 1). Eleverna fick också muntlig information om de etiska regler som styr arbetet, vilka också meddelats i missivbrevet. Därefter presenterades vad som skulle göras under träffen, vilket jag också delvis informerat eleverna om i telefonsamtal med eleverna i förväg samt i mejl. Inspelningen gjordes, efter inledande småprat och instruktioner, från och med att eleverna gjorde en övningstext (se Bilaga 2). Eleverna genomförde därefter en läsförståelseuppgift (se Bilaga 3), inklusive en övningstext, baserad på Studentlitteraturs material *Läsförståelse för gymnasiet* (Andersson, 2020) dels en semistrukturerad intervju (se Bilaga 5).

4.8 Transkriptionsmetod

Inspelningsmaterialet från träffarna med eleverna transkriberades. Wibeck (2010) beskriver olika transkriptionsnivåer utifrån en indelning av Linell (1994 i Wibeck, 2010) där nivå 1 är en mycket noggrann transkription som också innehåller olika tecken som till exempel kursiveringar och angivande av hur lång tid en paus tar. Nivå 3 är en helt skriftspråklig transkribering. Wibeck (2010) rekommenderar en transkriptionsnivå för den första transkriberingen som är en blandning mellan en helt skriftspråklig transkribering och en transkribering där t. ex. omtag, tvekljud och pauser är medtagna. Inspelningarna i denna studie är ordagrant transkriberad och i huvudsak skriftspråkligt anpassad. Dock har pauser och omtagningar tagits med. Där talet är otydligt är detta markerat i transkriptionstexten.

4.9 Tematisk analys

Det transkriberade materialet liksom anteckningar har undersökts med hjälp av tematisk analys (Bryman, 2018; Braun & Clarke, 2006). I skapandet av temana i denna studie har fokus varit

studiens syfte och frågeställningar, vilket också Bryman (2018) understryker är av vikt. Analysen utgår från materialet och kan sägas vara en hybrid mellan induktiv och deduktiv metod där tyngdpunkten är induktiv.

Tematisk analys är en metod för att finna mönster i texter eller utsagor som sedan kan struktureras i teman och analyseras (Braun & Clarke, 2006). Enligt Bryman (2018) är vad ett tema är inte klart avgränsat eller specificerat men trots det anser Bryman (2018) att det kan sägas vara: 1) en kategori som hämtats utifrån insamlat material, 2) temat/kategorin kan kopplas till forskningens fokus och även till forskningsfrågorna samt 3) att temana utgör "en grund för en teoretisk förståelse av hans eller hennes data som kan utgöra ett teoretiskt bidrag till litteraturen inom det aktuella området". (Bryman, 2018, s 703). Braun och Clarke (2006) säger att ett tema är något som fångar något viktigt i förhållande till forskningsfrågan/frågorna. De påpekar också att det är forskaren som bestämmer vad som utgör ett tema och att det i sin tur inte beror på hur mycket av innehållet i materialet som berör temat utan att det säger något viktigt i förhållande till forskningsfrågorna.

Jag har följt den arbetsgång för tematisk analys som beskrivs av Braun och Clarke (2006). Till att börja med transkriberades alla sex inspelningar från think-aloud-läsningen och intervjuer som beskrivet ovan under "Transkriptionsmetod". Transkriptionerna lästes flera gånger och kodningen av materialet påbörjades liksom kodningen av de anteckningar som gjordes under elevernas läsning av läsförståelsetexten. Detta resulterade i en mängd koder som sorterades i grupper och sedan i preliminära kategorier/teman. Under arbetet med den tematiska analysen förändrades också en av forskningsfrågorna, närmare bestämt den tredje, till att handla just om vilken studieteknik eleverna gav uttryck för. Rubriker kopplade till forskningsfrågorna skapades för att få en tydlig struktur; "Svårigheter", "Strategier" och "Studieteknik" och temana sorterades under dessa rubriker. Nästa steg var att kontrollera om de preliminära temana stämde med koderna och sett till hela materialet. Vissa koder låg mycket nära varandra och täckte samma område som t ex koderna "sammanfatta" och "reflektera" gick ihop under koden "bearbeta text", vilken resulterade i just temat "Bearbeta text". Som framgår i resultatkapitlet behölls rubrikerna, som anknyter till forskningsfrågorna, och under dessa rubriker återfinns ett antal teman.

4.10 Etiska överväganden

Studien måste uppfylla de krav som ställs i *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2007). För att uppfylla informationskravet

informerades deltagande elever både muntligen och skriftligen om studiens syfte samt hur deras del kommer att gå till (Vetenskapsrådet, 2007). I studien deltar elever som går år 1-3 på gymnasiet. Enligt CODEX (2021) behövs därför inte vårdnadshavares godkännande gällande deltagande för omyndiga elever i undersökningen. Däremot krävs informanternas aktiva samtycke att delta i studien, vilket uppfyller samtyckeskravet. Informanterna informerades om de när som helst kan avbryta sitt deltagande och att de inte behöver uppge någon orsak för att avbryta (Vetenskapsrådet, 2007). Konfidentialitetskravet uppfylls på så sätt att informanterna har anonymiserats både i det insamlade materialet och i den färdiga studien. Materialet kommer inte att användas på något annat sätt än i denna studie utan informanternas medgivande, vilket uppfyller nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Det insamlade materialet kommer bara att användas av mig och vid behov av handledare och examinator. Det material som spelas in samband med studien kommer att förstöras när uppsatsen har godkänts. Allt material från insamlingen av detsamma har hållits inlåst i enlighet med bestämmelserna i Dataskyddsförordningen (<https://gdprinfo.eu/sv>).

4.11 Metoddiskussion

Metodupplägget med tre delar, think aloud, läsförståelsefrågor och intervju gav ett omfångsrikt material. Det medförde också svårigheter att välja ur materialet och under bearbetning och analys av materialet ändrades och modifierades också forskningsfrågorna och en ändrades helt, som redogjort för i avsnittet 4.9.

Syftet med att använda en metod inspirerad av think aloud (avsnitt 4.1) var att försöka komma åt vad som händer när elever med dyslexi läser, det vill säga just när de läser och inte bara prata om hur det var att läsa texten, eller vilka svårigheter de stötte på under läsningen, efteråt. Att prata samtidigt, eller rättare sagt ge uttryck för något, samtidigt som man läser kan vara svårt och kanske än mer så för en elev med dyslexi. Detta var också något som en elev påpekade, att det var svårt att läsa och komma ihåg och samtidigt meddela tankar högt. Det stör helt enkelt läsprocessen och det kan också påverka hur eleven läser (Wade, 1990; Afflerbach & Johnson, 1984). En av eleverna valde att läsa övningstexten högt och då blev det tydligt att några andra tankar om läsningen inte kom fram. Högläsningen tog så att säga all plats. När eleven sedan skulle läsa själva uppgiftstexten uppmanades eleven att läsa tyst men att förmedla sina tankar om texten och läsningen högt. Afflerbach och Johnston (1984) föreslår att informanterna i förväg får i uppgift att tänka på hur de gör när de läser i syfte om att medvetandegöra informanterna och att det i sin tur är tänkt att leda till ett rikare material. Men de menar också

att detta troligen bara fungerar för vuxna informanter. Eleverna i denna studie fick inga sådana instruktioner i förväg men kanske hade det lett till än djupare reflektioner om läsning från dem. Trots avsaknad av en sådan instruktion var eleverna mycket tillmötesgående när de tänkte högt under läsning, berättade om och reflekterade över sin läsning. En elev påpekade att hen genom att ha gjort uppgiften kom på strategier hen använde när hen läste som hen inte själv tänkt på.

En svårighet var att hitta en lämplig text att använda till läsförståelsedelen. Wade (1990) redogör ingående för hur texten bör vara utformad, hur TA-processen ska gå till samt hur resultaten bör analyseras. Wades version av metoden är tänkt att användas för att bedöma läsförståelse hos yngre barn varför processbeskrivningen enbart användes som inspiration för textvalet i denna studie. Språket i texten (se Bilaga 3) behövde vara lagom svårt så att den utmanade eleverna samtidigt fick språket inte vara för svårt så att eleverna inte skulle orka läsa texten. Av den anledningen valdes en tidningsartikel. Texten behövde också vara lång nog för att utmana men inte för lång. Alla elever tog sig igenom texten, om än på olika lång tid, vilket torde betyda att både språk och textlängd var tillräckligt väl avvägd. Läsningen av texten fick ta den tid eleverna behövde, med andra ord fanns ingen tidsbegränsning. Ämnet behövde också vara av allmängiltig karaktär för att passa sinsemellan olika elever. En av frågorna i intervjudelen (se Bilaga 5) av studien var om eleverna tyckte att texten var lätt eller svår samt intressant. Som väntat svarade eleverna olika men utifrån elevernas svar kan slutsatsen att textens nivå var lagom dras. På frågan huruvida texten var intressant varierade svaren, som väntat, från intressant till helt ointressant.

Det visade sig att de läsförståelsefrågor som ställdes efter det att eleverna hade läst texten egentligen i sig inte fyllde något syfte i sig i studien utan mer var ett medel att få information om *hur* eleverna läste i stället för *vad* eller nivån på elevernas läsförståelse. Elevernas svar på innehållsfrågorna analyserades inte då det blev tydligt att det inte var i dessa svar som svar på forskningsfrågorna kunde hittas. Trots det så fyllde läsförståelsefrågorna en viktig funktion, nämligen att eleverna koncentrerat skulle läsa texten då de visste att de skulle få frågor på innehållet. Det blev en mer naturlig situation för eleverna än om jag hade uppmanat dem att läsa utan ett för dem tydligt syfte. Att behöva svara på frågor efter läsningen var dock något som flera elever uttryckte stressade dem med uppgiften. Antalet läsförståelsefrågor hade kunnat minskas, nu tog den delen onödigt lång tid och gav inte särskilt mycket information i sig samt att eleverna kände sig stressade av uppgiften.

Att i en intervju kunna sätta ord på de strategier och val elever gör när de måste läsa och förstå en text kan vara en alltför grannliga uppgift för elever. Därför blev läsförståelsuppgiften med think aloud en väg att in i det som Kvale (1997) kallar ett professionellt samtal där jag styr samtalet med mina frågor men också får ta del av elevernas kunskaper och erfarenheter.

5 Resultat

Syftet med uppsatsen är att öka kunskapen om dyslektiska elevers svårigheter när de läser enskilda texter och om de strategier dyslektiska elever använder sig av vid läsning liksom hur de hanterar sin studiesituation generellt. De forskningsfrågor som styrte framtagandet av nedanstående teman är:

1. Vilka svårigheter med läsning beskriver gymnasieelever med dyslexi?
2. Vilka strategier använder gymnasieelever med dyslexi när de måste läsa och förstå en text utan stöd av tekniska hjälpmedel?
3. Hur beskriver gymnasieelever med dyslexi sin studieteknik?

De olika temana, vilka presenteras nedan, som har skapats ur materialet har delats in under tre rubriker som svarar mot forskningsfrågorna: ”Svårigheter”, ”Strategier” och ”Studieteknik”.

5.1 Svårigheter

Att ha dyslexi innebär svårigheter med läsning och skrivande. Detta tema visar på vilka olika sätt svårigheterna visar sig när eleverna, i denna studie, måste läsa text. Läsning innehåller ju dels avkodning, d v s att läsa ut orden från bokstäver, dels läsförståelse. Dyslektiska elever har framför allt svårigheter med avkodning. Det tar helt enkelt längre tid för dyslektiska elever att läsa liksom att det innebär en större ansträngning än för läsare utan dyslexi. På högskoleförberedande program på gymnasiet ställs höga krav på elevers läsförmåga, vilket är en utmaning för dyslektiska elever.

5.1.1 Läsningen hackar

När eleverna i denna studie läser framkommer det att läsningen inte flyter på utan att den hakar upp sig. Eleven fastnar så att säga i texten och behöver stanna upp. Eleverna uppger flera anledningar till att läsningen hakar upp sig till exempel många småord, sammansatta ord och

avstavade ord. På en fråga från mig vad som gör en text lätt- eller svårläst ger Adam följande svar:

”Det handlar väl även om längden på meningarna och mängden onödiga ord om jag säger så. Ju mer, ju längre en mening är och ju mer onödiga ord, fyllnadsord typ, det är ju jobbigare blir det ju eftersom säg att det är en del man inte fattar då blir det så mycket mer man behöver läsa fast det bara är lätta ord så blir det ju det. Då är det mer att hålla i huvudet för att hålla ihop en mening liksom.” (Adam)

Adam anser att det som försvårar läsningen är långa meningar och onödiga ord. Det blir ansträngande att få en förståelse för innehållet när meningens uppbyggnad försvårar läsningen.

5.1.2 Långa texter

De texter elever i denna studie normalt möter i skolarbetet är ofta långa. Texter ska ofta läsas igenom och diskuteras på lektionstid i klassrummet. Detta är utmanande för dyslektiska elever då de inte läser lika snabbt som sina klasskamrater. Det är också mer tröttande för dyslektiska elever att läsa då de ofta först måste avkoda texten för att sedan koncentrera sig på innehållet. Det blir tydligt när Elin ska svara på en generell fråga om lästextens innehåll:

”Väcker den här texten några tankar eller funderingar hos dig” (Intervjuare)

”Orimligt att leva upp till idrotts...Jag kommer inte ihåg vad jag har läst, Jo, det gör jag, Det har jag jätteefta problem med. Jag har ingen aning om vad jag har läst.” (Elin)

Elin säger först att hon kommer ihåg vad hon har läst och sedan att hon inte gör det och tillägger att hon inte har en aning om vad hon har läst. Avkodningen har krävt energi och då orkar hon inte med att ta till sig innehållet.

5.2 Strategier

Eleverna i denna studie går på ett teoretiskt program på gymnasiet, vilket kräver att de tillägnar sig kunskap på flera olika sätt. En viktig del i undervisningen är både kortare och längre texter, vilket gäller alla ämnen. För att hantera den textbaserade delen av undervisningen behöver eleverna hitta strategier så att de, trots sitt funktionshinder, kan tillägna sig undervisningen. Även om eleverna får möjlighet till olika tekniska hjälpmedel, vilket de har rätt till, möter de ändå stora mängder text som de på något sätt måste läsa. Temana nedan belyser de olika strategier eleverna använder när det gäller läsande.

5.2.1 Läsa och läsa om

Alla elever i studien ger på olika sätt uttryck för att de inte läser en text rakt igenom med förståelse för innehållet. Ofta läser de om ord, hela eller delar av meningar liksom delar av texten för att förstå vad de har läst, vilket framkom både när eleverna läste sin övnings- och läsförståelsetext och under intervjun. Adam berättar under läsningen av texten hur han gör:

”Sen har jag (otydligt) jag försöker dela upp meningarna men det funkar inte alltid så bra för man behöver hela sammanhanget och hela meningen. Då blir det ofta att då kan jag ha läst ett styckena och (otydligt) brottstyckena jag behöver eller läsa igenom en eller två gånger hela meningen. Den första för att få ihop typ vilka delar som fungerar och sen en sak är att förstå vad jag läser typ.” (Adam)

För att förstå innehållet och få ett sammanhang i texten läser Adam om meningar en eller två gånger. Att behöva läsa om saktar givetvis ner läsningen men är samtidigt nödvändigt för att förstå innehållet i den lästa texten. Alla eleverna i studien säger att de ofta läser om eller går tillbaka i texten och läser om delar av den.

5.2.2 Läsa högt och mummelläsa

Under elevernas läsning av texten hörde jag flera av dem periodvis mumla för sig själva som om de läste tyst. Ibland kunde de också läsa eller ljuda enstaka ord högt liksom delar av meningar eller t o m en flera meningar i rad. Mest frekvent mummelläser Pontus:

”Bliii huggsexa (ljudar sig snabbt igenom ordet) (fortsätter att mumla) huggsexa betyder ju att det blir slagsmål typ när det kommer tillbaka till jorden (fortsätter mummelläsa ganska snabbt och upprepar vissa ord). (Pontus)

”Jag märker ju, brukar du göra så att du mumlar när du läser?” (Intervjuare)

”Ja, jag läser alltid, jag måste alltid mumla lite.” (Pontus)

Pontus visar i citatet ovan hur han tar sig an texten när han blandar ljudning och att mumla fram texten, i det här fallet övningstexten (se Bilaga 2). Jag frågar honom om han alltid gör så och Pontus säger att han alltid måste mumla lite. Att mummelläsa skulle kunna vara ett sätt att sätta att läsa för sig själv utan att behöva läsa tyst, dvs få intern hjälp med innehållet via andra sinnen än tyst läsning med ögonen.

Flera av eleverna läser också hela eller delar av text högt, särskilt om de inte har tillgång till inläst text:

”Du har en text och du ska hämta information, du ska kunna diskutera, du ska lära dig någonting av den. Hur gör du då? (Intervjuare)

”Först, jag antar att jag är hemma nu, då läser jag alltid högt, jag läser alltid högt för mig själv.”
(Anna)

Att läsa högt kan vara ett sätt för eleverna att få innehållet i texten via sin högläsning, de blir så att säga sin egen inläsningstjänst. De avkodar samtidigt som de får innehållet uppläst och får på så sätt en läsförståelse.

5.2.3 Genvägar

Det tar olika lång tid för eleverna att läsa texten och de försöker hitta sätt att få det att gå snabbare, att effektivisera läsningen. Några elever gissar vad det är för ord, det vill säga läser inte hela ordet utan bara del av det och gissar resten. De kan också gissa ordet utifrån sammanhanget, vilket också kan leda till problem vid till exempel prov då de kan missuppfatta frågan i provet och svara fel. Karl är taktisk när han läser och väljer strategi utifrån vad han ska ha texten till:

”Alltså om jag ska läsa någonting bara för att läsa det då liksom läser jag ganska snabbt...//Och sen så liksom...så liksom man det är typ bara för att man ska hinna läsa mycket så att då liksom man liksom hoppar och gissar ord eller så typ man kan typ gissa bisatser och sådana saker.”
(Karl)

När det ska gå snabbt gissar Karl ord och även delar av meningar, han läser inte noga. Om eleven har lätt att komma ihåg var i texten något står kan eleven gå tillbaka i texten och läsa de delar som är viktigare mer noggrant. Risken är dock stor att eleven missuppfattar texten och likaså tappar sammanhanget i innehållet.

Förutom att gissa och hoppa i texten var det flera elever som inte läste hela texten noga utan började skumläsa. Som beskrivet i metodkapitlet är tanken att eleverna ska tala om vad som händer när de läser. Självklart pratade inte eleven under hela läsningen men långa tysta stunder var intressant för mig att fråga eleverna om efter läsningen.

”För jag märkte att du blev helt tyst ibland” (Intervjuare)

”Ja, men då jag blev tyst då skum...då har jag tappat fokus och då skummar jag texten i stället. Och då så, det märkte jag på slutet, då gick det snabbt och tyst och då så tog jag ganska mycket mindre fakta tror för att det var ganska, det kämpigt att läsa så mycket.” (Pontus)

När Pontus börjar bli trött orkar han inte längre avkoda utan försöker skumläsa texten, eller läsa snabbt, och då tappar han innehållet i texten. Det verkar alltså finnas en gräns för hur länge Pontus, i det här fallet, orkar avkoda och ta till sig innehållet. I stället försöker han bara klara av själva läsningen.

5.3 Studieteknik

Hur mycket tid eleverna i denna studie lägger ner på skolarbetet varierar mycket, men alla har de i intervjuerna givit uttryck för olika sätt att tillägna sig kunskapen de behöver för att nå sina mål. De har valt ett högskoleförberedande program, vilket kräver att de lägger ner tid på studierna utöver lektionerna.

5.3.1 I stället för läsning

Att läsa sig till kunskap är tidskrävande och ansträngande för eleverna i studien även om alla elever läser till viss del. I skolan har elever med dyslexi rätt till de tekniska hjälpmedel de behöver, förlängd skrivtid och möjlighet till hela eller delar av prov och redovisningar muntligt. Ingen av eleverna har dock använt lättlästa texter i skolan. I intervjuerna med eleverna redogör de för hur de använder tekniska hjälpmedel som inläst material och talsyntes.

”Jag får lyssna om text så blir det ju inget hack för det är någon annan som läser. När jag får (otydligt) då förstår jag ju allting” (Pontus)

När Pontus lyssnar på text slipper han de avbrott han får när han själv läser texten. Han behöver inte lägga energi på sin egen läsning, det vill säga avkodning, och kan koncentrera sig på innehållet. Det är alltså bara läsningen som sådan som hindrar förståelsen av ett innehåll för honom. Alla elever använder inläst material om än i olika utsträckning. Eleverna anser generellt att lyssna på texter är en stor hjälp i skolarbetet.

Lärarens genomgångar har också betydelse för att få sammanhang i inhämtandet av kunskap och flera elever säger att de kommer ihåg det de hör. Vilken strategi de använder beror på vilket ämne de ska studera. Är sammanhangen mer komplicerade kan de ta hjälp av filmer på till exempel Youtube:

”Eee...kemin och biologin har ju varit så mycket saker som har med som typ om saker alltså hur saker hänger ihop och sådana saker. Då är det ju lättare att se en video på typ youtube.” (Karl)

När det gäller att förstå komplicerade delar av ett ämne så menar Karl att det är lättare att förstå om han kan se en film om det. Att läsa sig till kunskap om just mer komplexa delar av ett ämne

kan fresta på minnet liksom att det är svårt att förstå innehållet samtidigt som man avkodar. Då kan en film ge en hjälp till att förstå något då den adderar bilder till en talad text.

5.3.2 Bearbeta text

Flera olika sätt att bearbeta texten framkom i undersökningen till exempel att diskutera högt med sig själv under läsningen, eller koppla textinnehållet till något man känner till sedan tidigare. I intervjuerna efter läsningen berättar flera elever om hur de gör punktlistor, sammanfattar i egenskriven text och/eller gör bilder för att komma ihåg något de ska lära sig. Anna sa vid flera tillfällen under läsningen att hon sammanfattade i huvudet.

”Vid ett tillfälle tror du sa sammanfattning i mitt huvud sa du. Vad menade du med det?”
(Intervjuare)

”Då är det att jag går igenom lite snabbt ja, okej vad har jag läst. Det gör jag ganska ofta egentligen.” (Anna)

”Det gör du även i vanliga fall om du läser?” (Intervjuare)

”Ja, de gör jag alltid om har en text på en sida så gör jag väl det fyra gånger kanske.” (Anna)

Anna sammanfattar innehållet i huvudet flera gånger under läsningen av texten. Det kan vara ett sätt att komma ihåg det lästa, vilket Anna också bekräftar: ”...jag gör det ganska ofta för att komma ihåg det jag har läst.”. Flera elever säger just så, att de sammanfattar för att komma ihåg det de har läst.

6 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie vara att undersöka vilka svårigheter dyslektiska gymnasielever beskriver, vilka strategier de använder när de måste läsa en text utan hjälpmedel samt hur de beskriver sin studieteknik. Hur kan det komma sig att eleverna i denna studie trots sina svårigheter ändå klarar av skolarbetet? Dyslexi är ju så att säga inte något som går över med tiden (se till exempel Perfetti, 1985 i Oakhill et al., 2018; Høien & Lundberg, 2013.).

Eleverna i denna studie, med ett undantag, fick sin dyslexidiagnos sent i grundskolan eller i gymnasiet (se Tabell 1). Det tyder på att de under en stor del av skoltiden klarat sitt skolarbete trots sin dyslexi. Det kan antas att eleverna under sin skoltid har utarbetat strategier och studieteknik. Först när studierna har blivit tillräckligt krävande, som studierna är på ett teoretiskt program liksom på högstadiet, har deltagande elevers läs- och skrivsvårigheter blivit

så besvärande att de sökt hjälp, utretts och fått sin dyslexidiagnos och därmed fått tillgång till tekniska hjälpmedel, förlängd provtid etc.

Det som framkommer i analysen av elevernas läsning (se avsnitt 5) är att läsningen, föga överraskande, är besvärlig då eleverna fastnar i texten. Långa texter, många småord och långa meningar gör läsningen långsam och arbetsam då avkodningen inte fungerar automatiskt, vilket också är det Lundberg och Höien (2013) skriver i sin definition av dyslexi: ”Dyslexi är en ihållande störning av kodningen av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet” (s 21). Trots att läsningen är arbetsam fortsätter alla elever och fullföljer läsförståelseuppgiften. Perfetti och Stafura (2014) bild över läsningens processer (se figur 1) visar och hur olika delar av språkkunskap och omvärldskunskap samspelar. De kunskaper eleverna i denna studie har tar de med sig in i läsningen och de kunskaperna underlättar när de, trots avkodningssvårigheterna, ska förstå texten. Perfetti och Stafura (2014) påpekar att läsningen ingår i ett kognitivt system och att hur bra det går att läsa också påverkas av läsarens arbetsminne liksom av långtidsminnet. Eftersom eleverna i denna studie har visat sig klara studier på ett krävande teoretiskt program kan man anta att deras språk- och omvärldskunskap kompenserar för den långsamma läsningen. Ett exempel återfinns under temat ”Istället för läsning” där Pontus beskriver att han förstår allt om han lyssnar på text istället för att läsa själv. Han slipper den mödosamma läsningen och kan koncentrera sig på innehållet. Det verkar finnas faktorer som gör att dyslexin inte påverkar läsförståelsen lika mycket för alla. Sådana skyddande faktorer skulle kunna vara god kognitiv förmåga (Gelbar et al., 2016), hög intelligens (van Viersen et al. 2019) och god verbal förmåga (Myrberg, 2007)

Resultatet visar att eleverna använder strategier för att effektivisera sin långsamma läsning, med varierande framgång. Vissa strategier underlättade läsningen medan andra strategier ledde till att de fick svårt att uppfatta eller förstå innehållet i texten. En fungerande strategi återfinns under temat ”Läsa och läsa om”; en första läsning för att avkoda delar av eller hela meningar och en omläsning, en eller flera gånger, för att förstå innehållet. En annan strategi, ”Läsa högt och mummelläsa” var att läsa hela eller delar av texten högt, ljuda fram en del ord eller mumla texten för sig själv. För de elever som inte har dyslexi, eller andra lässvårigheter, är själva avkodningen inte något problem eftersom den är automatiserad och de kan koncentrera sig på innehållet (Elbro, 2014). Genom att mumla eller läsa högt rundar eleverna i studien avkodningssvårigheterna. Att elever med dyslexi ändå kan uppnå goda studieresultat visar Bråten et al. (2010) i sin studie. Att eleverna gör det menar Bråten et al. (2010) beror just på att

eleverna skapar olika strategier för att klara läsningen. Dessa väl fungerande strategier kräver ansträngning, tar tid och kan därför vara svåra att vidmakthålla under längre tid. I skolan finns inte heller alltid tillräckligt med tid till exempel vid prov eller när en klass förväntas läsa och sedan diskutera en text på en lektion. Det gäller då att hitta sätt att effektivisera läsningen i stunden vilket eleverna gjorde genom att gissa ord eller delar av meningar, hoppa i texten samt att skumläsa. Faran med de strategierna är att eleverna missförstår texten.

De studietekniker eleverna gav uttryck för är troligen inte unika för just dyslektiska elever. Att just lyssna på text, för att lära sig av innehållet, är förmodligen inte är lika vanligt hos elever utan lässvårigheter som det är hos elever med lässvårigheter, då det, som Olofsson et al (2012) påpekar, tar längre tid än att läsa tyst. Lärarnas genomgångar på lektionerna är viktiga för eleverna både för att få sammanhanget i det som ska läras in och för att de säger att de kommer ihåg det de hör. Eleverna använder också andra medier, som till exempel filmer på Youtube, för att förstå komplicerade samband i ett ämne. Vad som också framkom i intervjuerna med eleverna är att de på olika sätt bearbetar ämnesstoffet genom att till exempel diskutera med sig själv och att sammanfatta innehållet under själva läsningen för att komma ihåg. Att på olika sätt bearbeta texter var en strategi som Olofsson et al (2012) beskriver i sin studie. Det kan betraktas både som en strategi vid läsning för att förstå innehållet och som studieteknik, det vill säga en teknik som användas för att lära in och komma ihåg stoffet.

Denna undersökning visar att deltagande elever har hittat fungerande strategier och studieteknik trots de svårigheter de också beskriver. Man kan då fråga sig varför inte alla elever med dyslexi gör så. Eleverna som valdes ut till denna undersökning var elever som har dyslexi och inte är i andra skolsvårigheter. Dessutom går eleverna på teoretiska program. Därtill upptäcktes deras dyslexi generellt sent under skolgången. Det betyder att de klarat sina studier under en stor del av grundskoletiden utan tekniska hjälpmedel eller annat stöd. Det är inte förrän kraven blivit så höga att skolarbetet blivit för ansträngande som kontakt med speciallärare tagits och eleverna utretts för dyslexi. Man skulle kunna säga att eleverna som deltog i denna studie är högfungerande, det vill säga att de trots sina lässvårigheter klarar studierna. Tidig upptäckt av dyslexi är viktigt för att eleverna ska kunna utveckla och kunna få hjälp med strategier, givetvis tillsammans med lärare och speciallärare. Eleverna har enligt skollagen rätt till stöd för att klara sin skolgång (SFS 2010:800 kap 3 kap § 5 och 7). Det tar tid att utveckla och träna strategier. Därför är det viktigt att elever med dyslexi har möjlighet till stöd under en stor del av skolgången och att de inte lämnas ensamma med hänvisning till digitala hjälpmedel.

7 Pedagogiska implikationer

Resultatet visar tydligt att eleverna i studien har olika strategier för att klara sina studier även om vissa av strategierna kan sägas vara både väl fungerande och mindre väl fungerande i den del av skolarbetet som omfattar läsning. . Elever med dyslexi får ofta hjälp i skolan men det är ofta en generell hjälp i form av till exempel tekniska hjälpmedel och förlängd skrivtid. Viktigt är att alltid ha i åtanke att elever är individer och har sin unika sammansättning av svårigheter, strategier och studieteknik. Generell hjälp är av godo men individuell hjälp, med att hitta de strategier och den studieteknik som fungerar för den enskilda eleven, är av stor vikt – för den enskilda eleven! Detta är också något som Catts och Kamhi (2017), liksom Foughantine (2012), påpekar, att läsning är en mångfacetterad process och att undervisning i läsförståelse måste anpassas efter elevens behov och olika typer av texter. Bråten et al. (2010) menar att lära elever lässtrategier kan underlätta för elever med dyslexi. Eleverna i denna studie är studiemotiverade men det finns också elever med dyslexi som inte är det. Väldigt många elever är det inte av olika skäl, till exempel på grund av bristande motivation, bristande träning och oupptäckta läs- och skrivsvårigheter. Frågan är hur man hjälper dessa elever på ett sätt som *eleverna* finner användbart.

I denna studie har jag använt mig av en think aloud-metod som inspirerats av hur metoden beskrivits av Westlund (2015), Wade (1990), Meyers et al. (1990) och Wolcott et al. (2020), se avsnitt 4.1 och 4.2. För att kunna individanpassa stöd till elever med dyslexi, eller andra läs- och skrivsvårigheter, behöver ju specialläraren veta hur just den enskilda eleven fungerar i lässituationer. Då kan en think aloud-metod vara användbar. Förutom den kunskap som specialläraren kan skaffa sig om den enskilde elevens läsning får de också något att faktiskt diskutera med den enskilda eleven. Vilka strategier som fungerar har redan eleven och hur kan dessa stärkas? Vilka strategier kan behöva läggas till och/eller utvecklas? Och vilka icke-fungerande strategier behöver eleven sluta med?

8 Vidare forskning

Denna studies frågeställningar koncentrerar sig på dyslektiska elevers läsning. Flera av eleverna i studien pratade om hur arbetsamt och långsam det var att skriva skolarbeten trots tekniska hjälpmedel. Att undersöka svårigheter och strategier för dyslektiska elever när de skriver låg utanför denna studie men skulle vara intressant att undersöka.

Vad som mer skulle vara intressant att undersöka är vilken typ av hjälp elever med dyslexi får på gymnasiet? Hänvisas de till tekniska hjälpmedel eller finns också annat stöd och hur ser det i så fall ut? Får elever hjälp att använda tekniska hjälpmedel på ett sätt som gynnar deras inläring och kunskapsutveckling?

Vad som också skulle vara intressant att undersöka skulle kunna vara lärares attityd till elever med dyslexi samt vilken hjälp de anser att dyslektiska elever ska ha. Skollagen har starka skrivningar om vilket stöd elever ska ha i skolan i form av extra anpassningar i första hand och särskilt stöd om extra anpassningar inte är tillräckligt (SFS 2010:800 kap 3 kap § 5 och 7). Vilka möjligheter har lärare att tillgodose detta och vilka åtgärder vidtar lärare för att uppfylla skollagens skrivningar?

9 Slutord

De elever som deltog i denna studie hade inte några andra svårigheter i sina studier än just dyslexi. På något sätt har de hittat vägar att runda sina svårigheter och ändå uppnå goda resultat på krävande teoretiska program. De uppvisar också flera olika strategier när de läser text, både användbara, det vill säga strategier som främjar läsandet, och sådana som inte fungerar så väl. Men skolans stöd till elever med dyslexi kan inte bygga på generella insatser som att elever får tekniska hjälpmedel och utökad provtid, inklusive viss möjlighet till muntliga prov. Inte heller kan skolan räkna med att elever med dyslexi själva hittar sina strategier. Vad som inte undersöktes i denna studie var hur eleverna kommit fram till de strategier och den studieteknik som de använde. Skulle studien täckt in ett vidare urval av elever från flera program, inklusive yrkesprogram, och kanske med fler hinder för sin inläring än dyslexi, hade resultatet troligen blivit annorlunda. Likväl måste varje elev med någon typ av läs- och skrivsvårigheter, och eventuella andra svårigheter, noga kartläggas så att de kan få det individuella stöd som behövs, och som eleverna finner användbart, för att de ska nå sin fulla potential i skolan.

Referenser

- Afflerbach, P. & Johnston, P. (1984). Research Methodology on the Use of Verbal Reports in Reading Research. *Journal of Reading Behaviour*, 16(4):307-322
- Andersson, P. (2020). Läsförståelse: läsförståelseövningar för gymnasiet Fortsättning. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bråten, I, Amundsen, A & Samuelstuen M. S. (2010). Poor Readers—Good Learners: A Study of Dyslexic Readers Learning With and Without Text, *Reading & Writing Quarterly*, 26:2, 166-187,
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3. uppl.). Stockholm: Liber.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester, West Sussex, U.K.: BPS Blackwell/John Wiley.
- Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2017). Prologue: Reading Comprehension Is Not a Single Ability. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. Vol. 48 Issue 2, p73-76. DOI: 10.1044/2017_LSHSS-16-0033
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2., utök. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Davey, B. (1983). Think Aloud: Modelling the Cognitive Processes of Reading Comprehension. *Journal of Reading*, vol 27, 44-47.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elwér, Å. (2014) *Early predictors of reading comprehension difficulties*. Diss. Linköping University. Department of behavioral science and learning. [DOI: 10.3384/diss.diva-110036](https://doi.org/10.3384/diss.diva-110036)
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet: ett utvecklingsperspektiv på läs- och skrivsvårigheter*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2012. Stockholm.

Gelbar, N. W., Bray, M., Kehle, T. J., Madaus, J. W., & Makel, C. (2018). Exploring the Nature of Compensation Strategies in Individuals With Dyslexia. *Canadian Journal of School Psychology*. 33:22, 110-124.

Gillon, G.T. (2018). *Phonological awareness: from research to practice*. (Second edition.) New York: The Guilford Press.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Hagtvet, B.E., Frost, J. & Refsahl, V. (2016). *Intensiv läsinläring: dialog och bemästrande när läsningen har låst sig*. (1. uppl.) Stockholm: Studentlitteratur.

Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Järpsten, B. & Taube, K. (2017). *DLS™: för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet (handledning)*. (Andra upplagan). Stockholm: Hogrefe Psykologföretaget AB.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011, Lgy 11 (2011). Stockholm: Utbildningsdepartementet, www.skolverket.se

Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Meyers, J., Lytle, S., Palladino, D., Devenpeck, G., & Green, M. (1990). Think-Aloud Protocol Analysis: An Investigation of Reading Comprehension Strategies in Fourth- And Fifth-Grade Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 1990:8, 112-127.

Myrberg, M. (2007). *DYSLEXI – en kunskapsöversikt*. (2:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse: insikt och undervisning*. (Första upplagan). Stockholm: Liber.

Olofsson, Å. Ahl, A. & Taube, K. (2012). Learning and study strategies in university students with dyslexia: Implications for teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 47, 2012, 1184-1193 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.798>

Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). World Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37.

Richardson, G. (2021). Dyslexia in higher education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 125-135. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4128>

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm:Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2022) *PISA 2018 och betygen. Analys av sambanden mellan svenska betyg och resultat i PISA 2018*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9729>
Hämtad 17 juli, 2022.

Studentlitteratur. (220510). *Läsförståelse för gymnasiet*. <https://www.studentlitteratur.se/serie/r/lasforstaelse-for-gymnasiet>

Uppsala universitet. (2021). *CODEX – regler och riktlinjer för forskning*.
<https://codex.uu.se/?languageId=3> Hämtad 10 januari, 2021.

van Viersen, S., de Bree, E. H. & de Jong, P. F. (2019). Protective Factors and Compensation in Resolving Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23:6, 461-477.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf Hämtad 21 januari, 2021

Wade, S. E. (1990). Using Think Alouds to Assess Comprehension. *The Reading Teacher*, vol 40, 442-451.

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : högstadiet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wolcott, M. D., & Lobczowski, N. G. (2020). Using cognitive interviews and think-aloud protocols to understand thought processes. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*.
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2020.09.005>

Bilaga 1 Missivbrev

Mjölby 20200225

Hej!

Jag studerar speciallärarprogrammets tredje år på Linköpings universitet. I vanliga fall arbetar jag som svensk- och engelsklärare på Anders Ljungstedts gymnasium.

Specialprogrammets avslutande uppgift är ett examensarbete. Syftet med mitt examensarbete är att öka kunskapen om de strategier elever med dyslexi använder för att läsa text när de inte har tillgång till tekniska hjälpmedel. Du har preliminärt tackat ja till att delta och därför får du detta brev med viktig information till dig.

Jag kommer att tillsammans med dig bestämma tid och plats för ditt deltagande i studien. Beräknad tidsåtgång är ungefär en timme. Du kommer att genomföra en läsförståelseuppgift och också bli intervjuad av mig. Detta kommer att spelas in av mig. Självklart måste mötet vara coronasäkert för både din och min skull.

Som student måste jag följa de forskningsetiska principerna när det gäller denna kursuppgift. Alltså gäller följande:

- Att delta är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas utan att någon som helst förklaring behöver ges. Det gäller också efter att tester och intervjuer är gjorda.
- Jag måste ha ditt och skolledningens aktiva samtycke att genomföra studien.
- Den information som insamlas kommer, innan den delges mina lärare och studiekamrater i utbildningen, att anonymiseras så att vare sig skola eller elever kan identifieras. Grundmaterialet, d v s inspelningarna, inklusive transkriptioner, testerna och intervjuanteckningar, kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt.

Min handledare i detta arbete på universitetet är:

Åsa Elwér, asa.elwer@liu.se, 013-28 68 05

Kursansvariga är:

Lotta Holme, lotta.holme@liu.se, 013-28 14 57

Ingrid Olsson, ingrid.olsson@liu.se, 013-28 44 71

Du är alltid välkommen att ringa eller mejla mig om du har frågor om studien och ditt deltagande.

Med vänlig hälsning

Malin Bjärnlid

malin.bjarnlid@utb.linkoping.se / malin.bjarnlid@karlshall.se tel nr 076-841 62 22

Jag väljer att delta:.....

Elevens namn

Jordens kratrar ger kunskap om Mars

Nästa år ska roboten Mars 2020 skickas iväg för att undersöka vår grannplanet och hur den påverkas av meteoritnedslag. Geologen Sanna Alwmark deltar i förberedelserna genom att analysera nedslag här på jorden.

Den svenska geologen och kraterexperten Sanna Alwmark har nyligen börjat arbeta med en forskargrupp vid universitetet i Köpenhamn, som är specialiserad på att utforska Mars. Just nu bygger de instrument till Mars 2020, den amerikanska roboten som ska studera geologin på vår grannplanet. Den ska dessutom ta borrhovur ur marken som senare skickas tillbaka till jorden med en annan farkost. I det förberedande arbetet bidrar Sanna Alwmark bland annat med sin kunskap om kraterbildning.

– Jag ska studera marsmeteoriter och kratrar här på jorden på ett sätt som sedan kan användas för att utforska Mars, säger hon.

En sak som Sanna Alwmark tycker är spännande med kratrarna på Mars är att det material som kastats ut vid nedslaget så kallade ejetta - är bättre bevarat än här på jorden, där spåren förstörs av väder och vind.

– Att förstå det utkastade materialet är viktigt för att få en bättre bild av hur en planets ekosystem svarar på

ett nedslag, exempelvis som efter den meteorit som utrotade dinosaurierna. Hur mycket damm blev det i atmosfären, och hur mörkt blev det? säger Sanna Alwmark.

Kratrar på Mars kan alltså bidra med kunskap om vad som har hänt här på jorden. Men just nu arbetar Sanna Alwmark med att studera kratrar på jorden för att bättre förstå de som finns på Mars. I en första studie har hon tittat på mineraler som har påverkats, "chockats", av den meteorit som gav upphov till Siljanringen. Mineralen har påverkats på olika sätt beroende på hur högt trycket blev på grund av nedslaget. Genom att titta efter rätt signaturer i materialet som samlats in av Mars 2020 hoppas hon kunna utläsa mer om vilken effekt nedslagen har haft på Mars.

Sanna Alwmark vet ännu inte om hon själv kommer att handskas med proverna från Mars yta.

– Det kommer nog att bli huggsexa om materialet när det kommer tillbaka till jorden. Om jag inte är i en position där jag får möjlighet att studera det själv hoppas jag att de studier jag gör nu ska användas för att förstå analyserna.

Anna Davuur, *Forskning & Framsteg* (2/19)

”Orimligt att leva upp till elitidrottens tuffhetsideal”

Idrotten ses som ett föredöme för unga. I stället handlar det om en sluten värld med ett ofta dåligt ledarskap och ovetenskapliga metoder. Det menar psykologen och förre handbollsstjärnan Albin Tingsvall.

Albin Tingsvall var en av Sveriges bästa handbollsspelare. Han hade vunnit SM-guld, fått proffsanbud från de bästa ligorna i Europa och var uttagen att spela i landslaget – då berättade han om beslutet att lägga av.

Han hade fyllt 25 år och hade troligen de bästa åren på handbollsplanen framför sig. Beslutet överraskade många. Mådde han psykiskt dåligt? Hur kan någon tacka nej till att spela i Europamästerskapen med landslaget?

– Jag mådde utmärkt så det var inte det som låg bakom beslutet. Visst hade jag mina drömmar om framgångar på handbollsplanen, men jag insåg mer och mer att priset för att uppfylla dem var att andra och kanske viktigare drömmar bara blev till skärvor.

Skrivit en bok

Nu har Albin Tingsvall skrivit en bok som fått titeln ”Allt jag förlorade genom att vinna”. För när alla älskar en prestation men glömmer bort personen bakom den – vad händer då?

Som skolpsykolog i skånska Burlöv möter Albin ofta ungdomar som mår dåligt. De tycker inte att de ser tillräckligt bra ut, känner sig utanför och drunknar i kraven på att prestera i skolan. Parallellen till idrottens värld är tydlig.

– Unga känner en oerhörd press i dag. De måste förhålla sig till och passa in i både den ”riktiga” och den virtuella världen, och skapa sin identitet. Jag tillhör en av de sista generationerna som växte upp utan internet och smarta telefoner, säger Albin.

Han är född i Vittsjö, ett litet slumrande samhälle i nordöstra Skåne. När han växte upp på 1990-talet fanns det inte mycket att göra för en ung kille – utom att börja med någon idrott. Fotboll, friidrott, innebandy, golf och i grannbyn brottning, simning och handboll. Albin valde till slut det senare. I sin bok skriver han:

”När storebror och jag väcker familjen med handbollsstraffläggning tidiga helgmorgnar kan vi redan se perfekt tillspetsade ögonblick på fullsatta arenor långt bortom 50-skytarna som ramar in våra liv. Det är en underbar tid för drömmar.”

Drömmen blev verklighet

För Albin blev drömmen verklighet. När han precis lämnat tonåren bakom sig blev han inför säsongen

2007 värvad till Hammarby som satsade hårt på att bli bäst i Europa. Redan första året var han med om att vinna klubbens tredje SM-guld på raken och spela mot de allra bästa lagen i världen.

- Samtidigt var idrotten aldrig hela mitt liv. Mina djupare intressen fanns i musikens, konstens och psykologins värld. Jag var tidigt lagd åt att reflektera och fundera över mina egna tankar och känslor. Och var samtidigt nyfiken på andra människor och deras världar.

Albin Tingsvall fick göra debut i landslaget när han var 22 år, men redan då var det något som skavde inom honom. Drömmen hade blivit uppfylld, men det gjorde egentligen inte någon skillnad: han var samma person som när han bodde kvar i Vittsjö och spelade med kompisarna.

- Jag tycker att samhället i stort idealiserar elit-idrottsvärlden som bygger på en militär och manlig kultur och struktur. Där finns kaptener och divisioner, flaggor och nationalsånger. Idealet är tuffa och taggade män och kvinnor som krigar och kämpar. För mig är människan större än så.

Ofta hämtar företag, staten, kommuner och andra ideella organisationer inspiration från idrottsrörelsen. Den kan gälla ledarskap, metodutveckling och måluppfyllelse.

Idrotten ett dåligt föredöme

- Idrotten ses som ett föredöme, men få vet vad elitidrott innebär. Det är snarare en sluten värld med dåligt utbildade ledare och ovetenskapliga metoder. Idrottsmän ska vara starka, tåliga och aldrig vika ned sig. Men ingen fungerar så. Det blir orimligt att leva upp till detta och det blir en grogrund för psykisk ohälsa.

När det här idealet tidigt påverkar barn och ungdomars liv leder det till att allt fler mår dåligt, fortsätter Albin Tingsvall. Både i skolan och inom idrotten.

- När jag spelade handboll talade vi ofta om normer, om vår arbetsmiljö, om tränare som hade orimliga prestationskrav... Men samtalen stannade i omklädningsrummen. Ingen vågade ta upp det med tränare och ledare eftersom det fanns "tusen andra som väntade på att ta ens plats i laget". Inte heller med journalister togs detta upp.

- Och så länge vi är tysta upprätthåller vi den destruktiva bilden av oss själva som osårbara förebilder. Genom vår stora mediala exponering får det så klart effekter både för idrottande barn och för samhället i stort.

Läste till psykolog

Vid sidan om sin framgångsrika idrottskarriär läste Albin psykologi på universitet och är i dag legitimerad psykolog.

– En elitidrottare har mycket fritid, men lite frihet. Under resor till matcher och träningarna fanns det tid till den där viktiga självreflektionen.

Albin berättar att han ville bredda sin identitet, inte låta idrotten bli allt. Han såg handbollsspelet alltmer som ett yrke, tittade aldrig på andra matcher och var ingen tabellnörd.

– Att bredda sina vyer är bra i alla sammanhang. Det berikar identiteten och rustar oss för både motgångar och medgångar. Risken är annars att vi alltid jagar prestationen framåt i tiden, utan att kunna vara nöjda där vi befinner oss. Och en sådan kapplöpning kan vi nog aldrig vinna.

Albin Tingsvall och hans tidigare lagkamrat Jens Eriksson föreläser ofta för idrottsledare, spelare och föräldrar om sina erfarenheter. Albin hoppar också in vid en specialistmottagning för idrottare som mår psykiskt dåligt.

– Många föräldrar tror på myten om att talanger måste utvecklas tidigt. De skapar ofta en press för att lagen ska toppas och för att bara de bästa ska få spela. Jag var själv ingen talang och hade troligen slagits ut redan som barn i en sådan miljö.

– Jakt på talanger leder ofta fel. Barn som är födda sent på året eller sent utvecklade väljs bort eller slutar själva med idrotten. Och det finns ingen forskning som pekar mot att det över huvud taget går att identifiera talanger tidigt, snarare tvärtom.

Människor är komplexa

Visserligen har det blivit bättre under senare år, påpekar Albin. Medvetenheten om att människor är komplexa ökar. Bland annat har många slutat att räkna resultat och vinster när barn spelar till exempel fotboll, handboll eller ishockey. Men det finns mycket kvar att göra, menar han.

Albin Tingsvall säger att det är lätt att hitta artiklar och reportage om välbärgade idrottsstjärnor som

tjänar mångmiljonbelopp. Men de allra flesta som utövar en sport på elitnivå är inte ens i närheten av leva på den.

Nästan alla behöver något att falla tillbaka på efter karriären. Men studier visar att var femte elitidrottare upplever slutet på sin aktiva tid som en kris, med ökad risk för missbruk och psykisk ohälsa som följd, skriver Albin i sin bok.

– Att studera vid sidan av idrottandet är viktigare än vad många tror, som en försäkring mot eventuella skador och för att underlätta när karriären är över. En del tror att studierna ska stjäla fokus från prestationen, men det finns inga vetenskapliga belägg för det.

En studie bland Danmarks deltagare i OS för två år sedan visade att 38 procent av den 120 personer stora truppen studerade eller hade studerat vid sidan av sina idrottskarriärer, säger Albin Tingsvall.

– Dessa 38 procent stod för 58 procent av den totala medaljskörderna. När resultatet från olika VM-turneringar togs med i studien kunde forskarna se att ungefär tre av fyra danska medaljer under året togs av idrottare som studerade eller hade examen från högskola.

– Liknande resultat har konstaterats tidigare både i Australien och i Storbritannien. Den som studerar utvecklar kompetenser som kan användas även i idrotten, och skapar samtidigt något viktigt utanför arenan som kan mildra prestationspressen på plan.

Vi träffar Albin Tingsvall ett par timmar innan han ska titta på när Hammarby möter Sävahof i en match i handbollsligan. Samtidigt ska han signera sin nya bok.

Känner du sug efter handbollen?

– Nej inte direkt. Men nu när det har gått några år sedan jag slutade kan jag ibland sakna vissa ögonblick, som avgörandet i viktiga matcher. Den spänningen är svår att få på andra sätt.

Albins råd till unga idrottare

1. Ha roligt när du idrottar.
2. Ta det lugnt! Kom ihåg att många som senare blir elitidrottare inte alls var stjärnor när de var unga.
3. Jämför din utveckling med dig själv, inte med andra.
4. Se till att ha intressen även utanför idrotten.
5. Om du tar dig till eliten – kom ihåg att en utbildning är en viktig trygghet för framtiden.

Thomas Lerner, DN.se, 2018-12-12

Andersson, P. (2020). *Läsförståelse: läsförståelseövningar för gymnasiet Fortsättning*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 4 Läsförståelsefrågor

1. Vad var det som fick Albin att sluta med handbollen? Sätt kryss för två korrekta alternativ

- Han tyckte egentligen att det var roligare med musik, konst och psykologi.
- Han tog psykologiexamen.
- Han mådde psykiskt dåligt.
- Han ville egentligen göra andra saker också och handbollen tog för stor plats.
- Det gick allt sämre för honom inom handboll och hans bror lyckades bättre.
- Han fick barn och hade inte tid.

2. Hur kom det sig att Albin började spela handboll?

3. Vad arbetar Albin med i dag?

4. Albin hade sina drömmar på handbollsplanen men insåg mer och mer att ”priset för att uppfylla dem var att andra och kanske viktigare drömmar bara blev till skärvor”. Vad menar han med det?

5. Vilka två skäl finns, enligt Albin, för att studera medan man är elitidrottare?

6. Läs igenom Albins råd till idrottare. Skulle du vilja lägga till något råd? Eller ta bort något? Motivera ditt val.

7. Albin menar att idrotten har en militär och manlig kultur och struktur. Han är således negativt inställd till att idrottsvärlden ska användas som föredöme. Håller du med honom eller inte? Motivera ditt svar.

8. Känner du igen något av det Albin beskriver? På vilket sätt? Vilka tankar och funderingar väcker texten hos dig?

Bilaga 5 Intervjuguide

Intervjuguide

Frågor direkt efter läsningen av artikeln

Läsförståelsefrågorna läses upp och eleven säger sina svar. Jag frågar hur eleven kommit fram till sina svar.

Hur var det att göra denna läsförståelseuppgift?

Vad var enkelt? Exempel

Vad var svårt? Exempel

Var texten intressant? Varför/varför inte?

Övriga frågor

Du får en text i skolan som på något sätt ska läsas och du ska lära dig något av texten (t ex diskutera, du ska hämta information från texten och lära dig något av informationen). Hur brukar du göra?

Hur gör du när t ex ska läsa på inför ett prov i samhällskunskap/religion/historia? Beskriv och ge exempel på hur du gör.

Gör du olika beroende på vilket ämne det gäller? Varför/varför inte?

Hur mycket tid per dag, utöver lektionerna, uppskattar du att du lägger på studierna. Tänk den senaste månaden.

Vad anser du påverkar hur lätt- eller svårläst en text är för dig? (Du kan visa på den läsuppgiften du just gjort om du vill. Längd på text? Ordförståelse? Längd på meningar?)

-Vad gör en text lätt att läsa? Ge exempel på vad som underlättar läsning.

-Vad gör en text svår att läsa? Ge exempel på vad som gör läsningen svårare.

Använder du eller har du under din skoltid använt dig av lättlästa texter som du läst dvs på papper/i bokform eller som text på skärm (utan uppläsningmöjlighet)? Varför/varför inte?

Får du någon hjälp eller anpassning i skolan som gör det lättare för dig att klara studierna?

Använder du några hjälpmedel när du pluggar – vilka, varför och på vilket sätt?

Har du några extra anpassningar i skolan, vilka?

När fick du din dyslexidiagnos? Berätta om hur det var för dig.

Tycker du att du efter det du har fått din diagnos möter förståelse från lärare? När lärarna fick reda på att du har dyslexi, förändrades deras attityd till dig? Fick du mer stöd av lärarna efter diagnosen? På vilket sätt?

Är det något mer som du tycker är viktigt för mig att veta om dig, din skolsituation och dyslexi?